

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра теории и методики обучения лиц
с ограниченными возможностями здоровья

**Игра как средство коррекции и развития познавательной деятельности
детей младшего дошкольного возраста с умственной отсталостью**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль «Специальная дошкольная педагогика и психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
д.ф.н., профессор А. В. Кубасов

Исполнитель:
Замятина Анастасия Павловна
обучающийся БД-51Z группы
заочного отделения

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Кубасов А. В., д.ф.н.,
профессор кафедры теории и методики
обучения лиц с ограниченными
возможностями здоровья

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	7
1.1. Характеристика познавательной деятельности в дошкольном возрасте.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	15
1.3. Особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	21
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	27
2.1. База исследования. Характеристика исследуемых детей.....	27
2.2. Анализ методик обследования познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	29
2.3. Анализ результатов изучения познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.....	32
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ.....	41
3.1. Игра как средство развития и коррекции познавательной деятельности у детей с умственной отсталостью.....	41
3.2. Программа коррекции познавательной деятельности у детей	

дошкольного возраста с умственной отсталостью.	49
3.3. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	62
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.	80
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.	97

ВВЕДЕНИЕ

Каждый ребенок может познать мир, в котором он родился через такие познавательные процессы как ощущение и восприятие окружающего мира, а так же с помощью запоминания, внимания и обдумывания тех или иных вещей. Особую роль в познании занимает, и возможность говорить и понимать речь других людей.

Исследованием познавательной деятельности дошкольников с умственной отсталостью занимались такие авторы, как В. М. Астапов, Т. А. Власова, Л. С. Выготский, К. С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и другие. В своих работах они указывают, что у детей с умственной отсталостью отмечается необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением коры головного мозга, что обуславливает ряд особенностей в развитии их познавательных процессов [3,8,9,33,35].

Основу познавательной деятельности составляют когнитивные (познавательные) психические процессы: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение. Развитие этих процессов происходит только в деятельности. С помощью собственных сил можно усвоить опыт и знания, накопленные человечеством, развить свой интеллектуальные и другие способности, но для ребенка с умственной отсталостью в этом процессе необходима помощь взрослого. Дети с умственной отсталостью способны к развитию, у них могут возникать качественно новые, более сложные психические образования, однако развитие данной категории детей осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития [35].

Основной деятельностью, которая обеспечивает формирование психических свойств и качеств ребенка школьного возраста, является

познавательная деятельность. Причем наиболее интенсивно она осуществляет функцию развития личности в младшем школьном возрасте. Мышление выступает основой обучения, потому развитие различных видов мышления и мыслительных операций рассматривается как подготовка фундамента учебной деятельности, что является важным в дошкольном возрасте.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что на сегодняшний день количество детей с умственной отсталостью не уменьшается, а растет. Об этом свидетельствуют данные Всемирной организации здравоохранения. У данной категории детей отмечается сниженный познавательный интерес, который лежит в основе познавательной деятельности, которая, в свою очередь, обеспечивает формирование психических свойств и качеств ребёнка дошкольного возраста. Мышление выступает основой обучения, поэтому развитие различных видов мышления и мыслительных операций рассматривается как подготовка фундамента учебной деятельности, что является важным в дошкольном возрасте. Сформированность познавательной деятельности позволяет ребёнку наиболее успешно адаптироваться к новым требованиям, которые предъявляются к школьнику, а также лежит в основе успешного обучения в школе.

Цель исследования: разработка учебной коррекционной программы по развитию познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью и ее апробация.

Объект – познавательная деятельность дошкольников с умственной отсталостью.

Предмет – система коррекционной работы по развитию познавательной деятельности дошкольников с умственной отсталостью посредством игры.

Цель, объект и предмет позволяют нам сформулировать следующие **задачи** нашего исследования:

- Проанализировать литературу по вопросу изученности познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.
- Подобрать методы и методики для диагностики познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.
- Исследовать уровень развития познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.
- Создать предметно - пространственную среду и условия направленные на развитие познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.
- Подобрать методы коррекции познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.
- Разработать и реализовать на практике комплекс коррекционных мероприятий по развитию познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.
- На основании вышесказанного мы можем сформулировать гипотезу. Суть ее: одним из успешных факторов развития познавательной деятельности будут специально организованные игровые упражнения, применение которых обеспечит более продуктивное развитие познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.

Основные этапы исследования были следующие:

1. Диагностическое обследование каждого ребенка с целью выявления уровня развития познавательной деятельности;
2. Обработка и анализ полученных результатов;
3. Разработка коррекционной программы для работы с данной категорией детей;
4. Апробация программы, контрольная диагностика.

Эксперимент проводился на базе МАДОУ – детский сад комбинированного вида № 115 Верх-Исетского района г. Екатеринбурга в период с 15 января 2018г по 30 марта 2018г. В нем приняли участие дети дошкольного возраста с умственной отсталостью в количестве 10 человек.

ГЛАВА 1. ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Характеристика познавательной деятельности в дошкольном возрасте

Изучением познавательной деятельности детей дошкольного возраста занимались такие исследователи, как Я.А. Коменский, Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьякова, А.И. Савенкова, Н.Н. Совгир, К.Д. Ушинский и другие [28,43,44,49,52,56]. В своих трудах исследователи определяли познавательную деятельность как сознательную деятельность, которая направлена на познание окружающего мира с помощью таких психических процессов, как восприятие, мышление, память, внимание, речь.

Б.Г. Ананьев, Д.Б. Богоявленская, Д.Б. Годовикова, Т.А. Куликова, А.В. Петровский, Г.И. Щукина в своих работах указывали, что в основе любой деятельности детей дошкольного возраста лежит собственная активность ребенка, которая характеризует его психическое развитие и является таким качеством, которое выражается в стремлении ребенка к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира [2,7,11,29,45,58].

Рассмотрим некоторые определения понятия «познавательная деятельность».

В.А. Рожина в своих работах указывала, что познавательная деятельность - это система активного взаимодействия субъекта с объектом познания (природой, обществом, самим собой, системой культурных ценностей, опытом познания и деятельности), обусловленных

психологическими особенностями индивидуальности субъекта, его личностными свойствами и системой предпочтений [47].

Зимняя И.А. отмечает, что познавательная деятельность представляет собой активное изучение человеком окружающей действительности, в процессе которого индивид приобретает знания, познает законы существования окружающего мира и учится не только взаимодействовать с ним, но и целенаправленно воздействовать на него [22].

В работах В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова отмечается, что познавательная деятельность – единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности, которая осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся (производительный и общественно полезный труд, ценностно-ориентационная и художественно-эстетическая деятельность, общение), а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе (экспериментирование, конструирование, решение исследовательских задач и т.п.). Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности или учении [50].

Кроме того, познавательная деятельность невозможна без возникновения познавательных мотивов (мотивы учения, обусловленные содержанием или самим процессом учения), поскольку именно они побуждают человека к деятельности. А для осуществления самой познавательной деятельности, необходимо протекание познавательных процессов (ощущение, восприятие, внимание, представление, воображение, память, мышление, речь), которые представляют собой психические явления и в своей совокупности обеспечивают познание как процесс и результат [40].

Л.С. Выготский отмечал, что умственное развитие выражает то новое, которое выполняется самостоятельно путем новообразования новых качеств

ума и переводит психические функции с более низкого на более высокий уровень развития по линии произвольности и осознанности [9].

В основе познавательной деятельности лежит познание, обеспечивающее приобретение и усвоение знаний и осуществляется посредством познавательных психических процессов [50].

Целью познания является достижение объективной истины. Первая ступень познания начинается с ощущений, восприятия и представлений через наблюдение предметов и явлений окружающего мира. Второй ступенью познания является мышление, с помощью которого возможно выявить общее, существенное в предметах на основе практической деятельности человека. Так, человек, выделяя из данных, полученных с помощью органов чувств, общее и существенное, с помощью суждений, умозаключений и понятий, познает закономерности окружающего мира. Обе ступени познания - чувственная и логическая - находятся в единстве, переходят друг в друга, взаимно дополняя друг друга [58].

Процесс познания не возможен без таких форм мыслительной деятельности, как предвидение, воображение, интуиция, которые на основе накопленных знаний и производственной деятельности, дают возможность предугадать дальнейшее развитие предметов, явлений окружающего мира [59].

Развитие познавательных функций в дошкольном возрасте происходит в процессе деятельности, с помощью применения таких методов и приемов, которые стимулируют активность дошкольников в познавательной деятельности, а так же учитывают зону ближайшего развития детей, поскольку непосильные задачи, с которыми дети не могут справиться, могут огорчить и разочаровать и не дадут положительного эффекта.

Кроме того, у дошкольников нужно сформировать мотивы учения, главным из которых является интерес к предмету, формирование которого происходит за счет любопытства и любознательности и в значительной мере определяет успех дошкольников в обучении.

В своих работах исследователи Н.А. Короткова, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина указывают, что в дошкольном возрасте познавательный интерес протекает более интенсивно и плодотворно: дети меньше утомляются и процесс познания становится увлекательной деятельностью [30,58,59]. Познавательный интерес авторы рассматривали как важнейшее образование личности, которое формируется в социальных условиях, в процессе взаимодействия с окружающим миром.

Рассмотрим ниже более подробно, что представляет собой любопытство и любознательность в дошкольном возрасте.

В основе любопытства лежит естественная реакция удивления ребенка на изменения в окружающем мире. Свое любопытство ребенок проявляет как в ярких мимических реакциях, так и в вопросах. На данной ступени познавательного интереса происходит «сбор информации» о предметах и явлениях окружающей действительности за счет сенсорного, чувственного опыта, который оказывает значительную роль в последующем развитии ребенка [11].

Л.В. Занков в своих трудах указывал, что мыслительные процессы опираются на чувственное познание действительности и представляют собой первоначальный анализ и синтез данных чувственного опыта [20].

Любопытство является источником появления любознательности.

Так, А.И. Сорокина указывает, что любознательность представляет собой общую направленность, положительное отношение к широкому кругу явлений. Любознательности свойственно желание ребенка проникнуть за рамки увиденного, непосредственно воспринимаемого. Становясь твердой чертой, любознательность приобретает ощутимую ценность в развитии личности [51].

Вопросы, которые возникают у ребенка при любопытстве и любознательности, исследователи рассматривают как форму выражения познавательной деятельности. Кроме того, детские вопросы представляются и свидетельством их речевой активности.

Так, первоначальные выражения познавательной деятельности у дошкольников в виде вопросов свойственны в раннем детстве и говорят об эмоциональной реакции ребенка на необычность, яркость, красочность окружающих предметов, объектов. В дальнейшем, происходит накопление, обогащение необходимой информации об окружающем мире, что влечет за собой изменение характера вопросов и их качества.

Все это указывает о смене временных ситуативных познавательных проявлений на стабильные.

А.И. Сорокина выделяет следующие группы вопросов в зависимости от мотивов, побуждающих ребенка к их постановке:

1. Вопросы обусловлены тяготением к участию в деятельности, общению;
2. Вопросы, обусловленные эмоциональным порывом;
3. Вопросы, обусловленные тяготением к постижению знаний [51 с. 78].

В своих работах автор указывает, что мотивы, которые определяют постановку вопросов, разнообразны. В старшем дошкольном возрасте познавательные вопросы направлены на изучение окружающего мира и обусловлены как воспринимаемым объектом, так и стремлением ребенка сопоставить свой прошлый опыт с новым. Вместе с тем автор подчеркивает, что именно задаваемые вопросы взрослым, служат первоначальным стимулом активизации мысли ребенка, побуждают к возникновению вопросов [51].

Одним из условий формирования познавательной деятельности у дошкольников является наполненная информацией среда, включающая возможность физической деятельности в ней, за счет чего происходит обогащение чувственно-практического опыта дошкольника.

Старший дошкольный возраст выступает тем периодом психического развития ребенка, когда на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность, в ходе которой образуются явные изменения в психической сфере: в структуре познавательных процессов начинается

занимать лидирующее место мышление, которое играет ключевую роль в познании действительности. У дошкольников происходит увеличение круга представлений, расширение умственного кругозора, идет перестройка самой познавательной деятельности.

Для детей старшего дошкольного возраста свойственны такие мыслительные операции как анализ, обобщение, абстрагирование и классификация. В период дошкольного возраста происходит переход от наглядно-действенного мышления к словесно-логическому, от конкретного к проблемному, что выражается в самостоятельности, гибкости и продуктивности мышления. К семи годам у ребенка впервые начинают формироваться простейшие формы логического мышления. Словесно-логические операции определяют содержательную характеристику умственной деятельности дошкольника [45].

А.В. Запорожец, Л.И. Божович в своих трудах указывали, что к концу дошкольного возраста психологическое развитие ребенка представляет собой целую систему взаимосвязанных качеств познавательной, аналитико-синтетической, мыслительной деятельности, качеств детской личности, включая познавательные интересы, определенную степень сформированности механизмов волевой регуляции [5,21].

Таким образом, мышление существенно отличается от других познавательных процессов тем, что в большинстве случаев оно связано с наличием проблемной ситуации и представляет собой опосредованное и обобщенное отражение реальности.

Выделяют следующие виды мышления:

- Наглядно-действенное мышление функционирует, в процессе обработки информации, которую человек получает, выполняя те или иные действия. Данный тип мышления наиболее распространён у ребёнка до 3 лет.
- Наглядно-образное мышление стремится воссоздать образ действительности. Проявляется у детей в возрасте от 3 до 10 лет, и наиболее отчётливо проявляется в процессе игровой деятельности.

- Словесно–логическое (абстрактное) мышление способно устанавливать логические связи между явлениями, событиями, фактами, объектами в реальности [40].

В ходе развития ребенок применяет все перечисленные виды мышления. Доминирование того или иного вида мышления зависит от характера деятельности и поставленных задач.

Е.А.Рожественская и Н.А.Рощина дают следующие характеристики мышления детей дошкольного возраста:

1. ребенок решает мыслительные задачи, представляя их условия, мышление становится внеситуативным;
2. освоение речи приводит к развитию рассуждения как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений;
3. детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о нарушении процесса мышления ребенка;
4. появляется новое соотношение умственной и практической деятельности, когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения;
5. возрастает планомерность мышления;
6. ребенок переходит от использования готовых связей и отношений к «открытию» более сложных;
7. возникают попытки объяснить явления и процессы;
8. экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания, попробовать свои силы; складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость [48].

Структура мыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста состоит:

- 1) из мотива, который проявляется в разных видах активности.
- 2) регуляции, которая проявляется в умении программировать, планировать и контролировать психическую деятельность.

3) операции: наличие сформированных операций анализа и синтеза.
[13]

Итак, в дошкольном возрасте ребенок осуществляет различные виды деятельности, которые формируют и обогащают его знания об окружающем мире. Особое место отводится познавательной деятельности, которая представляет собой активное изучение ребенком окружающего мира, в ходе чего происходит приобретение знаний. В основе познавательной деятельности особое место занимают познавательные мотивы, которые побуждают ребенка к деятельности, познавательные процессы, которые обеспечивают познание как процесс и результат, а так же познавательный интерес и любопытство.

Самой ранней формой проявления познавательной деятельности является любознательность, которая выражается в виде прямого интереса к новым явлениям, фактам, и связанные с этим вопросы к взрослым.

В старшем дошкольном возрасте происходят изменения психической сфере ребенка: в структуре познавательных процессов начинает занимать лидирующее место мышление, которое играет ключевую роль в познании действительности и речь, которая выступает в качестве носителя способа действия в ней. Ребенок начинает проявлять все большую самостоятельность и уже не только выбирает, но и применяет различные способы и приемы решения вставших перед ним задач. Важную роль в этом процессе занимает мышление, которое является ведущим из всех познавательных психических процессов. В дошкольном возрасте взаимодействуют три основные формы мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Данные формы мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различных условиях может преобладать то одна, то другая форма мышления, и, в связи с этим, познавательный процесс в целом приобретает специфический характер.

Вместе с тем надо помнить, что без желания ребенка получать знания мы не получим ожидаемый результат. Отсюда следует вывод, что для развития познавательной деятельности нужно формировать мотивы учения, желание дошкольников решать познавательные задачи.

Поэтому система работы по формированию опыта познавательной деятельности воспитанников должна строиться с учетом постепенного и целенаправленного развития творческих познавательных способностей старших дошкольников, развития их мышления.

1.2. Умственная отсталость - клиническая и психолого-педагогическая характеристика

Термин «умственная отсталость» в нашей стране используется с 60 гг., в других странах умственную отсталость называли «слабоумие».

Такие исследователи как Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и другие относят к умственной отсталости такие состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга [9,33, 35,36,42,55].

Умственная отсталость представляет собой не просто «малое количество ума», а качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой отмечаются нарушения, как в интеллектуальной сфере, так и эмоционально-волевой сфере, а также в поведении и физическом развитии ребенка. Диффузный характер патологического развития при умственной отсталости

является следствием особенностей высшей нервной деятельности данной категории [34].

Г. Е. Сухарева в своих работах выделила такие характеристики умственной отсталости как тотальность нервно-психического недоразвития и его иерархичность [55].

Умственная отсталость в большинстве случаев является следствием органического поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза, которое имеет системный характер: в патологический процесс оказываются вовлеченными все стороны психофизического развития ребенка [42]:

- мотивационно-потребностная;
- социально-личностная;
- моторно-двигательная;
- эмоционально-волевая сфера;
- когнитивные процессы: восприятие, мышление, деятельность, речь, поведение.

Стоит отметить, что умственная отсталость - самая распространенная форма интеллектуального нарушения. Однако имеется большое количество различных генетических синдромов, которые приводят к стойким и необратимым нарушениям познавательной деятельности [19].

Разнообразное сочетание психического недоразвития и дефицитарности ЦНС приводит к замедлению темпа усвоения социокультурного опыта, в результате чего происходит темповая задержка, нивелирование индивидуальных различий, базирующихся на первичном (биологическом) дефекте, и усиления внимания к социальным факторам в развитии детей [18].

На сегодняшний день, в соответствии с МКБ-10 пересмотра на основе психометрических исследований выделяют 4 степени умственной отсталости:

- легкая (IQ - 50 – 69, код F70),

- умеренная (IQ - 35 – 49, код F71),
- тяжелая умственная отсталость (IQ - 20 – 34, код F 72),
- глубокая умственная отсталость (IQ ниже 2, код F 73) и другие формы умственной отсталости (код F 78) [37].

Клиническая картина умственной отсталости проявляется как в общем психическом недоразвитии, так и в различных неврологических и соматических симптомах, что свидетельствует о недоразвитии и неправильном развитии не только головного мозга, но и всего организма. Характерно для тех случаев, когда происходит биологическое повреждение на уровне зародыша.

Умственную отсталость классифицируют на отдельные клинические формы в зависимости от сопровождающих ее синдромов. Эти формы разнообразны, встречаются достаточно редко: не более чем у 1% детей. Синдром Дауна является одной из часто встречаемых форм умственной отсталости, выявляется у 10% детей с умственной отсталостью, для которых характерна физическая недоразвитость, маленький рост, аномалии лица и рук: узкие раскосые глаза, короткие пальцы [42].

Около 10% выявляется умственная отсталость у детей с детским церебральным параличом [34]. У детей со специфическими клиническими формами чаще выявляется тяжелая или умеренная умственная отсталость.

Однако наиболее многочисленную форму составляют дети с умственной отсталостью, которые внешне неотличимы от нормально развивающихся сверстников, у них не обнаруживаются признаки какой-либо специфической клинической формы. Эту форму называют простой, или субклинической. Нарушение интеллекта у таких детей бывает легким или пограничным между умеренной и легкой умственной отсталостью.

Н. Г. Морозова в своих работах указывает, что для детей с умственной отсталостью характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании [39].

Исследования С. Д. Забрамной, А. Р. Лурия, В. И. Лубовского, М. С. Певзнер показывают, что у умственно отсталых детей на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. Их опыт крайне беден. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем, поскольку при данной аномалии развития оказывается, нарушена уже первая ступень познания — восприятие. Восприятие нарушено у детей с умственной отсталостью при нарушении слуха, зрения, и недоразвития речи. Но в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. На это указывают исследования психологов [19,36,35,42].

Исследования А. Р. Лурия, В. И. Лубовского, А. И. Мещерякова, М. С. Певзнер и др. показывают, что у умственно отсталых детей имеются грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем, что служит физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [36,35,38,42].

К причинам умственной отсталости относятся повреждающие факторы, которые действуют:

- внутриутробно (пренатальные факторы). К ним относятся недостаточное питание, эндокринные нарушения, интоксикации, радиоактивное облучение, инфекции, которыми переболела мать во время беременности (например, краснуха);
- во время родов (перинатальные). Включают в себя кровоизлияния в мозг, кислородное голодание, механическое повреждение головного мозга во время родов;
- сразу после родов (ранние постнатальные). К наиболее распространенным относятся тяжелые инфекционные заболевания

новорожденных, преимущественно менингиты и энцефалиты, сопровождающиеся воспалением головного мозга [34].

Определенное место отводится и черепно-мозговым травмам, реже — опухолям.

Г.Е. Сухарева выделила три группы этиологических факторов умственной отсталости:

I группа — неполноценность генеративных клеток родителей, наследственные заболевания родителей, патология эмбриогенеза.

В настоящее время наследственности отводится не такая большая роль, как раньше. К числу наследственных относятся такие редкие формы, которые связаны с метаболическими расстройствами, в основе которых лежит один рецессивный ген (например, фенилкетонурия и болезнь Тея — Сакса). Полагают, что и некоторые случаи микроцефалии обусловлены генетическим дефектом. Синдром Дауна не является наследственным заболеванием, а является хромосомной аномалией, поскольку причиной его возникновения является ошибка (не расхождение одной из пар хромосом), возникающая в процессе формирования половых клеток у матери [55].

На сегодняшний день идут споры о роли наследственности и органической природы возникновения простой формы умственной отсталости. Некоторые исследователи предлагают разделить эту форму на экзогенную (связан с внешними факторами) и эндогенную (решающую роль, играют неизвестные наследственные факторы). Имеются данные о роли семейных условий, поскольку дети с простой формой чаще воспитываются в плохих социально-экономических условиях или неблагополучных семьях. Поэтому сейчас большее внимание уделяется методам воспитания и другим семейным факторам, которые могут способствовать развитию умственной отсталости у детей без органической патологии.

II группа — патология внутриутробного развития (воздействия инфекций, интоксикаций, травм).

III группа – родовая травма и постнатальные поражения центральной нервной системы [55].

Таким образом, любой из повреждающих факторов, действуя в определенный период развития, приводит к развитию одной и той же формы умственной отсталости, а тот же самый фактор, действуя в разные периоды, может вызывать различные ее формы.

Данные о распространенности умственной отсталости в различных источниках расходятся, что обусловлено рядом факторов. Например, по своей структуре она отличается по тяжести, а ее диагностика, особенно легкой степени, часто затруднена. Так, детей с легкой умственной отсталостью зачастую относят к детям с задержкой психического развития как церебрально-органического генеза, так и обусловленной неблагоприятными социальными условиями. [12]

Для установления правильного диагноза необходимо учитывать соотношение трех групп симптомов: дизонтогенетических синдромов (связанных с дисфункцией созревания ЦНС), энцефалопатических синдромов (связанных с повреждением ЦНС) той или иной локализации, включая и минимальные дисфункции, и синдромов, отражающих вторичные защитные механизмы организма.

Выделяются 3 диагностических критерия умственной отсталости: клинический (наличие органического поражения головного мозга); психологический (стойкое нарушение познавательной деятельности); педагогический (низкая обучаемость). Следует заметить, что не у всех детей, которые подвергались воздействию этих факторов, развивается умственная отсталость. Ее развитие в большей степени зависит от времени воздействия фактора, нежели от его природы.

Таким образом, умственная отсталость как форма нарушения интеллекта – это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Именно эти признаки: стойкость, необратимость дефекта и его органическое

происхождение должны в первую очередь учитываться при диагностике детей.

Клиническая картина умственной отсталости весьма разнообразна и проявляется как в общем психическом недоразвитии, так и в различных неврологических и соматических симптомах.

Причины возникновения умственной отсталости многообразны, к ним относятся негативные факторы, которые действуют внутриутробно (пренатальные факторы), во время родов (перинатальные) или сразу после родов (ранние постнатальные).

Наиболее ярко у детей с умственной отсталостью проявляется недоразвитие познавательных интересов и снижение познавательной активности.

Умственная отсталость проявляется в качественных изменениях всей психики, всей личности в целом. Нарушения в развитии проявляется в интеллектуальной, эмоционально – волевой сфере, а также в поведении и физическом развитии ребенка.

1.3. Особенности познавательной деятельности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Главной отличительной особенностью детей дошкольного возраста с умственной отсталостью от других детей является недоразвитие их познавательных интересов, что проявляется в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники испытывают потребность в познании. Кроме того, у данной категории детей на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития. В результате чего эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем мире [35].

Ощущение и восприятие являются первой ступенью познания окружающего мира, эта ступень остается важной на протяжении всей жизни. Для детей с умственной отсталостью характерна замедленная и ограниченная восприимчивость, что оказывает влияние на весь ход психического развития.

И. М. Соловьев в своих работах указывает следующие особенности восприятия и ощущений дошкольников с умственной отсталостью:

1. Данной категории детей требуется значительно больше времени на восприятие и усвоение материала;
2. Им трудно выделить главное в предмете и установить связи между какими-то признаками, поскольку все предметы они видят смутно и нечетко, что обусловлено органическим поражением головного мозга и особенностями нервных процессов в нем. Медлительность снижает ясность восприятия предметов скользящим взором; узость восприятия не позволяет одновременно воспринимать значительную группу объектов. Эти черты препятствуют полноте выделения находящихся в нем объектов.
3. Испытывают трудности восприятия пространства и времени.
4. Значительную трудность представляют понимание сюжетных картин.
5. Не обнаруживают свойства предмета, плохо различают сходные предметы при их узнавании [53].

Для детей с умственной отсталостью представления характеризуются неполнотой, фрагментарностью, неточностью и имеют выраженную склонность к уподоблению и быстрому сглаживанию, забыванию. Все это приводит к недостаточности мыслительной деятельности и объясняется это тем, что «материал» для мышления является непригодным.

Дети с умственной отсталостью испытывают трудности в комбинировании и оперировании представлениями, что проявляется при решении творческих задач, требующих работы воображения. Поэтому содержание сюжетно-ролевых и строительных игр, а также сюжетные рисунки детей однообразны, им присуща шаблонность и стереотипность.

Наблюдается скудность речевых средств, используемых ребенком, как в бытовых ситуациях, так и на занятиях по развитию речи.

Наибольшие нарушения у детей с умственной отсталостью отмечаются в таких способах мыслительной деятельности как анализ, сравнение, обобщение, классификация.

Для овладения способами познавательной деятельности важное место занимают:

- действия замещения и символизации: способность мысленно переносить значение одного объекта на другой и использовать последний в соответствии с новым значением;
- способность понимать смысл и пользоваться различными знаками и символами;
- действия наглядного моделирования.

Что в совокупности составляет основу познавательных способностей.

Недоразвитие мышления при умственной отсталости проявляется уже на уровне овладения орудийными действиями, когда ребенку необходимо решить задачу на нахождение предмета-орудия или вспомогательного предмета.

В данной проблемной ситуации есть:

- цель;
- ориентировочный этап;
- исполнительский этап: нахождения средств решения;
- операционально-технический этап.

Умственно отсталый ребенок в проблемной ситуации:

- не воспринимает цель как регулирующий момент в организации пути для ее достижения;
- анализ ситуации либо не проводит, либо производит хаотический, нецеленаправленный характер;

- выбор средств ведет без активного поиска и без ориентировки на цель;
- на исполнительском этапе в процессе поиска решения почти не включается речь.

Недостатки образного мышления у дошкольников с умственной отсталостью заключаются:

- в слабой способности к оперированию представлениями и созданию новых образов;
- в трудностях переноса имеющихся знаний в новых условиях: не используют те знания и умения, которые приобрели при решении подобных задач, а решают их как новые.
- В трудностях к обобщению, сравнению, установлению сходства и различия по существенным признакам.

В своих трудах Л. С. Выготский указывал, что для ребенка раннего возраста мыслить, это разбираться в видимых связях, а для ребенка дошкольного возраста мыслить это значит разбираться в своих представлениях. Поэтому важное значение для мышления имеет качество представлений, которые должны обладать необходимой схематизированностью и модельностью [34].

Мышление детей с умственной отсталостью отличается не критичностью, что проявляется в невозможности:

- самостоятельно оценить работу;
- дети не понимают своих неудач, в связи, с чем они довольны собой и результатом своей работы [19].

Кроме того, дошкольники с умственной отсталостью в недостаточном объеме устанавливают логические и временные связи, что отрицательно сказывается на понимании смысла ситуаций, рассказов, установлении и запоминании последовательности событий, причин и последствий происходящего. Что проявляется и в их речи: они часто не способны

установить и объяснить связи между предметами, событиями, персонажами художественных произведений, людьми в окружающей обстановке. Они плохо рассказывают, передают свои впечатления.

Однако, доказано, что мышление у детей с данным нарушением, несомненно, развивается.

Нарушения в речевом развитии затрудняют возможность выявления свойств предмета, сущности явлений и связей между ними, что проявляется в глубоком недоразвитии их словесного и логического мышления. При мысленном разделении объекта, умственно отсталые дети выделяют в рассматриваемом объекте гораздо меньше частей, чем нормальные дети того же возраста. Это обусловлено тем, что у них низкий словарный запас, который необходим для характеристики свойств предмета, мешает его познанию [35].

На анализ и синтез сопоставленных объектов опирается сравнение, которое требует последовательного выделения и сопоставления соответственных признаков каждого из сравниваемых предметов.

Все вышесказанное связано с особенностью памяти детей с умственной отсталостью, формирование которой происходит в условиях аномального развития.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что данная категория детей лучше запоминает внешние, случайные признаки, а выделение существенных признаков затруднено, поскольку внутренние логические связи осознаются и запоминаются с трудом. Произвольное запоминание формируется к 7-8 годам, поэтому дети с умственной отсталостью не умеют целенаправленно заучить и запомнить. Дети фиксируют внимание на отдельных фразах и словах, не понимают логики событий, поэтому плохо улавливают смысл того, что им читают. Смысловая память практически не доступна умственно отсталым дошкольникам, преобладает механическая память [18].

Внимание у детей с умственной отсталостью так же имеет свои особенности. Концентрация, целенаправленное внимание нарушено. Внимание детей трудно привлечь, плохо фиксируется, легко рассеивается. Недоразвитие высших форм произвольного внимания приводит к нарушению функции слова, связанного с выработкой понятий и к недоразвитию понятного мышления. Слабое произвольное внимание, которое направлено на организацию внутренних процессов. Поскольку объем внимания узкий дети с умственной отсталостью испытывают трудности в большом количестве запоминания, поэтому для развития произвольного внимания необходимо перед детьми ставить посильные задачи. Задания должны носить игровой характер и быть интересными, привлекательными со сменой деятельности [36].

Таким образом, развитие умственно отсталого ребенка формируется в условиях неполноценного чувственного познания, речевого недоразвития, ограниченной практической деятельности, поэтому их мыслительные операции развиваются медленно и обладают своеобразными чертами, что в свою очередь затормаживает и затрудняет познание окружающего мира.

Основными средствами улучшения качества восприятия и ощущения является обогащение жизненного опыта детей, расширение их кругозора, представлений и знаний. Восприятие неразрывно связано с мышлением, которое является главным инструментом познания.

Формирование мыслительной деятельности способствует общему развитию умственно отсталого ребенка и создает реальную основу для формирования познавательной деятельности и дальнейшей социально-трудовой адаптации детей с умственной отсталостью.

Поэтому, дальнейшая наша работа будет строиться на исследовании мышления умственно отсталых дошкольников и его развитие.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. База исследования. Характеристика исследуемых детей

Экспериментальная работа была проведена на базе МАДОУ – детский сад комбинированного вида № 115 Верх-Исетского района г. Екатеринбурга в период с 15 января 2018г по 30 марта 2018г.

Цель исследования: определить уровень развития познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью.

В исследовании приняли участие дети дошкольного возраста, в количестве 10 человек, среди которых было две девочки и восемь мальчиков. Все дети имели заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) с заключением умственная отсталость легкой степени. В группу обследуемых вошли дети, одинаковые по составу, возрасту, социальному статусу, уровню развития и поведению. Дети были распределены нами на 2 группы по 5 детей: на экспериментальную и контрольную.

Информация по составу экспериментальной и контрольной группы представлена в таблице 1.

Таблица 1

Состав групп детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Экспериментальная группа	Контрольная группа
Семён П., 6 лет	Даниил Р., 6 лет
Илья Н., 6 лет	Миша Е., 7 лет
Милана П., 7 лет	Илья П., 6 лет
Егор Д., 6 лет	Лев С., 6 лет
Артём Ж., 6 лет	Карина Ф., 6 лет

Практически все обследуемые дети воспитываются в полной семье. 2 детей – в неполной. Адаптация в группе у всех детей хорошая.

Культурно-гигиенические навыки сформированы по возрасту у 8 детей. 2 детям необходимо оказывать помощь при одевании (Илья П., Семен П.).

В контакт с взрослыми и детьми вступает достаточно быстро 4 детей, 4 детей вступают в контакт настороженно и постепенно, 2 детей проявляют смех (Милана, Лев). Мальчики часто не слышат просьбу взрослого, балуются.

Запас общих представлений, о себе и ближайшем окружении отстаёт в формировании от возрастной нормы. Большая часть детей (6 человек) умеет составить целостный образ из большого количества частей, 4 человека составляют целостный образ только из 4-6 частей. Выделяют фигуры на фоне все дети. Соотносят цвета основного спектра и их оттенки все дети, но различают только 6. Знают и дифференцируют основные геометрические фигуры (круг, квадрат, треугольник) так же – 6 человек.

Ориентировка в пространстве и времени не сформирована: последовательность «части суток» затруднена у всех детей. Времена года знают, но последовательность путают. 4 детей различают правую, левую сторону на себе, на другом человеке - испытывает затруднения. Большая часть детей – 6, стороны не различают.

Внимание у всех детей неустойчивое, испытывают трудности сосредоточения на объекте. Объем внимания снижен. Наблюдается повышенная отвлекаемость. На занятиях необходимо стимулировать, обращать внимание на текущие вопросы.

Память преобладает механическая, зрительная.

Мышление: обобщение, классификацию, выполняют 4 детей с помощью педагога, «4 лишний» никто не выполняет. Понимание серии картинок, связанных единым сюжетом исследуемые дети не устанавливают.

У всех детей имеются трудности в произношении звуков. Речь грамматически не правильна.

Развитие элементарных математических представлений не соответствует возрасту. Прямой счет сформирован до 5 у 3 детей, знают цифры до 3 все дети. Обратный и порядковый счет на стадии формирования.

Игровая деятельность соответствует младшему возрасту.

Общая моторная неловкость наблюдается у всех детей.

На занятиях дети инициативы не проявляли. Работоспособность и мотивация была снижена у всех детей, зависела от вида задания.

2.2 Анализ методик обследования познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Для обследования уровня развития познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью мы выбрали четыре методики, с помощью которых предоставляется возможность выявить различные аспекты познавательного развития нашей категории детей: принятие помощи взрослого, наглядно–действенное мышление, ориентировку в окружающем, выделение существенных признаков, наглядно-образное мышление и установление последовательности событий.

1. Методика «Почтовый ящик» (С. Д. Забрамная)

С помощью методики «Почтовый ящик» предоставляется возможность определить уровень развития наглядно-действенного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, а так же оценить восприятие формы и ее соотнесение.

Для проведения обследования по методике «Почтовый ящик» мы использовали коробку с прорезями разной формы и объёмные фигуры к ней.

В процессе обследования мы поставили перед ребёнком коробку и раскладывали объёмные фигуры, которые необходимо было положить в коробку.

Ограничения по времени в проведении методики не было.

Для оценки уровня развития наглядно-действенного мышления мы использовали 3-х бальную систему оценки, которую разработали самостоятельно.

3 балла ребенок получал, если выполнял задание самостоятельно на основе зрительного соотнесения, что соответствует высокому уровню развития.

2 балла ребенок получил, если использовал способ «примеривания», прикладывания объемной фигуры к подходящей прорези - средний уровень.

1 балл соответствует низкому уровню развития. При выполнении задания ребенок испытывал трудности и применял «силовой» метод подбора фигуры к вкладышу, путем проб и ошибок.

2. Методика «Раздели на группы» (А.Я. Иванова, адаптация Е.В.Доценко)

С помощью методики «Раздели на группы», мы смогли определить уровень развития наглядно-образного мышления у ребенка дошкольного возраста с умственной отсталостью.

В ходе индивидуального обследования мы показывали ребенку картинку, и предлагали внимательно на нее посмотреть и разделить представленные на ней фигуры на все возможные группы, что б их было как можно больше. В каждую такую группу входят только те фигуры, которые выделяются по одному общему для них признаку. В завершении ребенку необходимо было назвать все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они были выделены. Ограничения по времени выполнения задания не было. Подробное описание методики представлено в ПРИЛОЖЕНИИ 1 (см. Приложение 1) [15].

2. Методика «Четвертый лишний» (Немов Р. С.)

Для определения способности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью выделять существенные признаки предмета и брать

их за основу классификации мы использовали методику «Четвертый лишний».

С помощью данной методики мы исследовали процессы наглядно-образного мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. Данную методику мы применяли к каждому ребенку индивидуально.

В процессе индивидуальной беседы мы показывали ребенку серию картинок (4), на которых нарисованы различные предметы. Ребенку необходимо было внимательно посмотреть на картинки, и определить какой один из четырех изображенных предметов лишний, и ответить, почему он не подходит к остальным предметам. В течение 3 минут ребенку необходимо было определить лишние предметы. Подробное описание методики представлено в Приложении 2 [19].

Ограничения по времени в проведении методики не было.

4. Методика «Нелепицы» (Немов Р. С.)

С помощью методики «Нелепицы» предоставляется возможным изучить уровень развития словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Нами проводилась оценка сформированности элементарных образных представлений об окружающем мире у исследуемых детей, способность к установлению логических связей и отношений, существующих между объектами природы, а так же определялось умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль. Обследование проводили с каждым ребенком индивидуально.

Суть методики заключается в том, что ребенку необходимо внимательно рассмотреть картинки с большим количеством искажений реальности и найти все «ошибки» художника. Подробное описание методики (инструкция, оценка результатов) представлено в Приложении 3 [41].

2.3. Анализ результатов изучения познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

1. Методика «Почтовый ящик» (С. Д. Забражная)

Методика «Почтовый ящик» позволила определить уровень развития наглядно-действенного мышления, а так же оценить сформированность восприятия формы у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Интерес к заданию никто из детей не проявил. Семен и Илья в начале задания пытались разбросать формы, проявляли отказные реакции.

Результаты методики «Почтовый ящик» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень развития наглядно-действенного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Группа	Имя ребенка	Балл	Уровень развития
Экспериментальная группа	Семён П.	1	н
	Илья Н.	2	с
	Милана П.	3	в
	Егор Д.	2	с
	Артём Ж.	2	с
Контрольная группа	Даниил Р.	2	с
	Миша Е.	2	с
	Илья П.	1	н
	Лев С.	2	с
	Карина Ф.	3	в

Проанализировав данные таблицы мы видим, что в экспериментальной и контрольной группах у большинства детей (6 человек) преобладает средний уровень развития наглядно-действенного мышления (60%), у 20% детей (2 ребенка)- высокий уровень развития. При выполнении задания у 2 детей (по 1 ребенку в каждой группе) при выполнении задания возникли трудности, дети проявляли отказные реакции, при повторном повторе инструкции дети выполняли задание силовым методом: пытались

протолкнуть одни и те же фигуры в одну и ту же прорезь. Поэтому, получили по 1 баллу, что соответствует низкому уровню развития наглядно-действенного мышления.

Наглядно с результатами можно ознакомиться на рисунке 1 ниже.

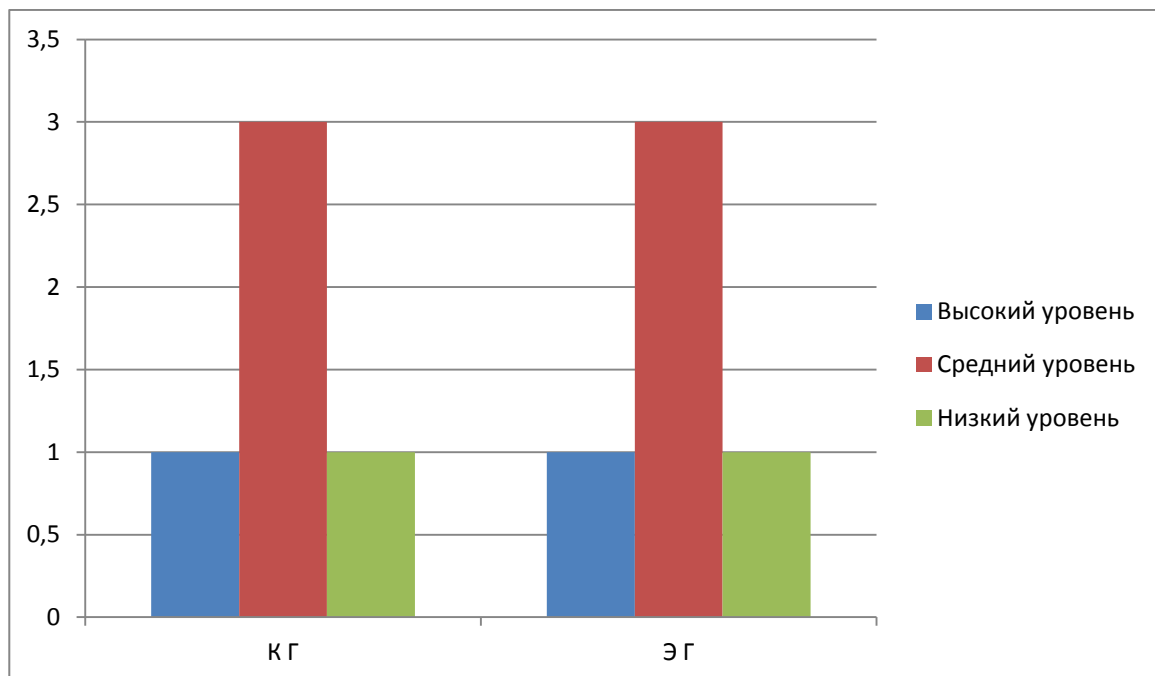


Рис. 1. Уровень развития наглядно-действенного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью по методике «Почтовый ящик»

Результаты обследования по методике «Почтовый ящик» показывают, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью уровень развития наглядно-действенного мышления находится у большей части детей, как экспериментальной, так и контрольной группы, на среднем уровне. Трое детей при выполнении задания не смогли все фигуры положить верно, и при вкладывании треугольника и многогранника в коробку, использовали «примеривание» к неверным прорезям. Только 1 ребенок в экспериментальной и контрольной группе смог выполнить задание самостоятельно на основе зрительного соотнесения: положил все фигуры верно.

1 ребенок в ЭГ, как и в КГ, при выполнении задания испытывал трудности и применял «силовой» метод подбора фигуры к вкладышу, путем проб и ошибок.

2.Методика «Раздели на группы» А. Я. Ивановой, адаптированная

Е. В. Доценко

Методика «Раздели на группы» позволила определить уровень развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Интерес к заданию дети не проявили. Результаты методики «Раздели на группы» представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью по методике «Раздели на группы»

Группа	Имя ребенка	Нахождение группы	Балл	Уровень развития
Экспериментальная группа	Семён П.	2	2	н
	Илья Н.	2	2	н
	Милана П.	4	4	с
	Егор Д.	3	3	н
	Артём Ж.	3	3	н
Контрольная группа	Даниил Р.	3	3	н
	Миша Е.	3	3	н
	Илья П.	2	2	н
	Лев С.	2	2	н
	Карина Ф.	4	4	с

Результаты исследования по методике «Раздели на группы» направленные на определение уровня развития наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью показали, что задание вызвало у детей ЭГ и КГ трудности. Дети в большинстве случаев действовали ошибочно. Большая часть детей задания выполнить верно, так и не смогла. В любую полученную группу, дети добавляли не подходящий к ней предмет. В каждой группе только по 1ребенку(20%) смогли выделить 4 группы фигур по цвету, что соответствует среднему уровню развития (Милана П.,

Карина Ф.). Остальные дети сгруппировали фигуры только в 2 -3 группы, что соответствует низкому уровню развития наглядно-образного мышления.

При выполнении задания дети ЭГ и КГ группировали предметы, в основном, по цветовому признаку. Ни один ребенок не группировал фигуры по размеру. 2 детей группировали фигуры по форме (круг, квадрат). Высокого уровня нет ни в одной группе.

Наглядно с результатами можно ознакомиться на рисунке 2 ниже.

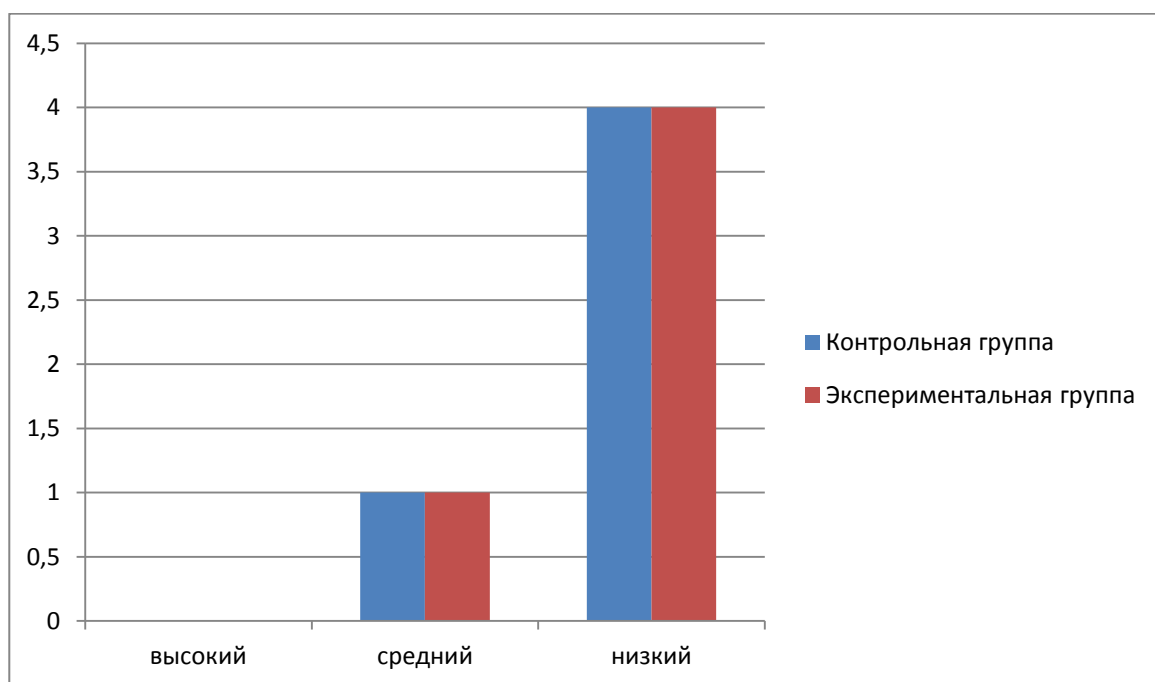


Рис. 2. Уровень развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью уровень развития наглядно-образного мышления, находятся на низком уровне.

3. Методика «Четвертый лишний»

Методика «Четвертый лишний» позволила определить уровень развития наглядно-образного мышления, умственные операции анализа и обобщения у дошкольников с умственной отсталостью.

Большинство детей интерес к заданию не проявили, дети быстро утомлялись и испытывали затруднения в нахождении лишнего предмета. Если и выделяли лишний предмет, то объяснить свой выбор не могли.

Результаты методики «Четвертый лишний» представлены в таблице 4.

Таблица 4

Обнаружение лишнего предмета детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью

Группа	Имя ребенка	Исключение лишнего	Балл	Уровень
Экспериментальная группа	Семён П.	0	1	Н
	Илья Н.	0	1	Н
	Милана П.	0	2,5	С
	Егор Д.	0	2	Н
	Артём Ж.	0	2	Н
Контрольная группа	Даниил Р.	0	2	Н
	Миша Е.	0	2	Н
	Илья П.	0	1	Н
	Лев С.	0	1	Н
	Карина Ф.	0	3	С

Из таблицы мы видим, что при выполнении методики «Четвертый лишний» все дети дошкольного возраста с умственной отсталостью КГ и ЭГ допустили ошибки, поэтому высокого уровня нет ни в одной группе. Дети испытывали затруднения не только при исключении лишнего предмета, но и трудности в анализе и обобщении. Наименьшие трудности были при обобщении предметов в группе «Игрушки». При выполнении задания в группах «Посуда», «Животные», «Мебель» дети называли предмет, не обдумывая, по какой причине он лишний. Некоторые дети пытались во время работы вспомнить, а не проанализировать, почему предмет не подходит к остальным (Семен, Егор, Артем). В ЭГ Семен и Илья смогли назвать только лишний предмет в 2 сериях картинок, обобщить группу предметов дети не смогли.

Средний уровень развития наглядно-образного мышления в ЭГ и КГ – у ребенка в каждой группе (20%). Преобладает в КГ и ЭГ низкий уровень развития наглядно-образного мышления у 4 детей (80%).

Наглядно с результатами можно ознакомиться на рисунке 3 ниже.

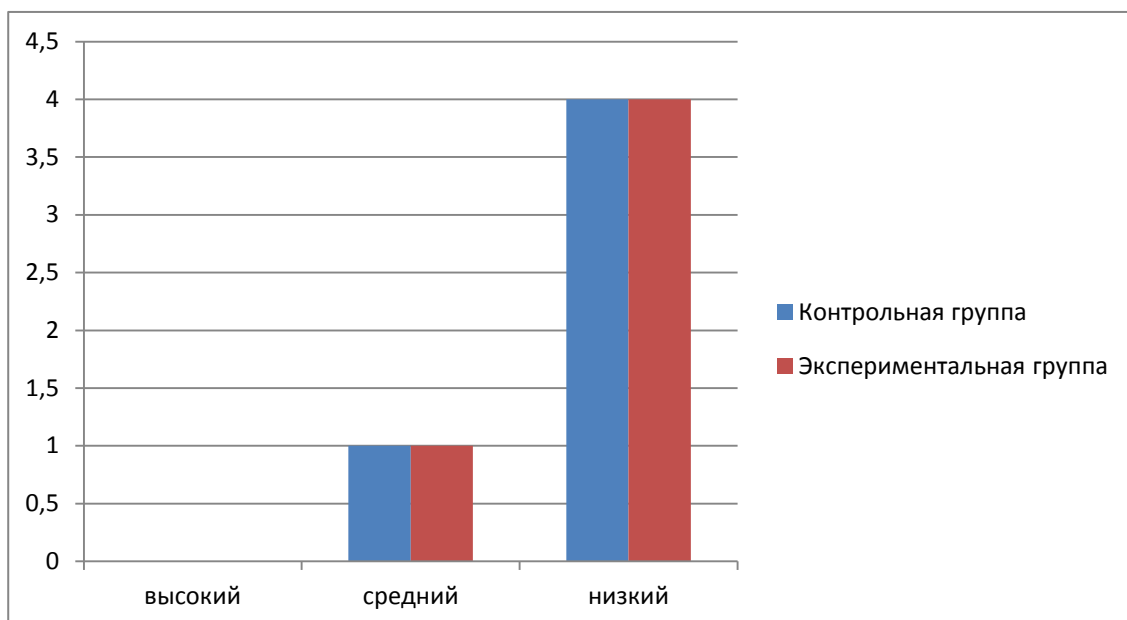


Рис. 3. Уровень развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Полученные данные свидетельствуют о том, что у нашей категории детей уровень развития наглядно-образного мышления, умственные операции анализа и обобщения находятся на низком уровне.

4. Методика «Нелепицы» (Немов Р. С.)

Методика «Нелепицы» позволила определить уровень развития словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Так же мы оценили сформированность элементарных образных представлений об окружающем мире, способность к установлению логических связей и отношений, существующих между объектами природы, и умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Во время выполнения задания дети инициативы не проявляли, рисунки интереса не вызвали, поэтому потребовалось дополнительно привлекать

внимание детей. При выполнении задания дети самостоятельно так и не обнаружили нелепые ситуации, поэтому потребовалась наводящая и объясняющая помощь педагога.

Полученные результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Обнаружение нелепых ситуаций детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью

Группа	Имя ребенка	Найдено нелепиц	Балл
Экспериментальная группа	Семён П.	0	0
	Илья Н.	0	0
	Милана П.	0	0
	Егор Д.	0	0
	Артём Ж.	0	0
Контрольная группа	Даниил Р.	0	0
	Миша Е.	0	0
	Илья П.	0	0
	Лев С.	0	0
	Карина Ф.	0	0

При выполнении заданий все дети считали, что все изображенное на картинке находится на своем месте, что всё нарисовано художником правильно. Картинка детям показалась забавной. Объяснить, как на самом деле должно быть никто из детей не смог, поэтому все дети получили 0 баллов - очень низкий уровень развития.

Наглядно с результатами можно ознакомиться на рисунке 4 ниже.

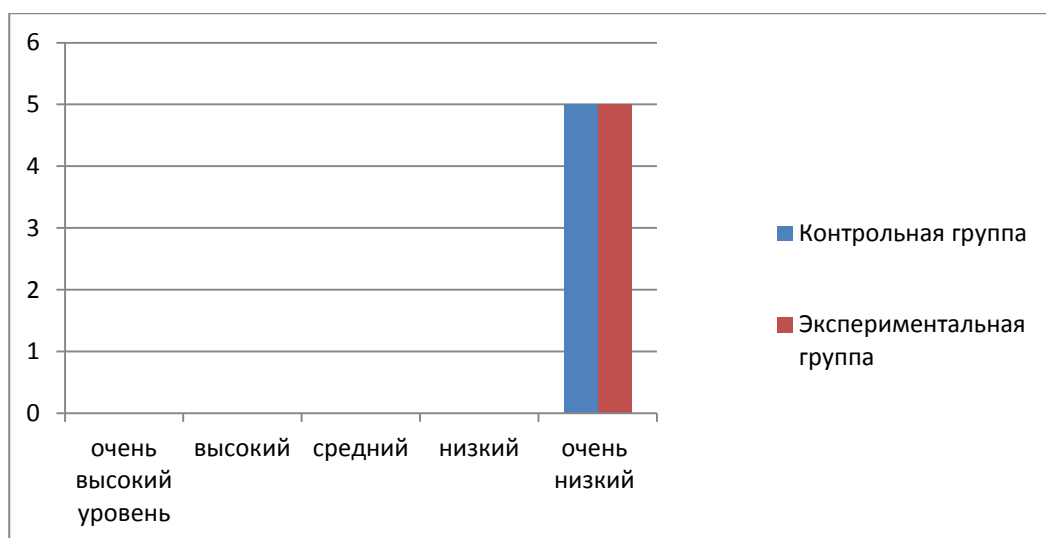


Рис. 4. Уровень развития элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире и о логических связях

Благодаря методике «Нелепицы» нам удалось выявить, что у дошкольников с умственной отсталостью уровень развития словесно-логического мышления, а так же элементарные образные представления об окружающем мире и логических связях в ЭГ и КГ находятся на одинаковом очень низком уровне.

Итак, в ходе исследования мы применяли методики, направленные на определение уровня развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления детей, а также позволили исследовать мыслительные процессы: анализа, обобщения, сравнения. Кроме того, методики позволили оценить элементарные образные представления об окружающем мире у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, а так же возможность установления логических связей и отношений данной категорией детей.

На основании проведенного эксперимента можно сделать вывод, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью уровень развития познавательной деятельности находится на очень низком уровне развития.

В ходе исследования мы выяснили, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью уровень развития наглядно-действенного мышления

в экспериментальной и контрольной группах находится у большинства детей на среднем уровне (60%), у 20% на высоком уровне и 20% - на низком.

Уровень развития наглядно-образного мышления в ЭК и КГ так же находится на низком уровне развития у 80% детей, у 20 % - уровень развития средний.

Уровень развития словесно-логического мышления находится в ЭГ и КГ на очень низком уровне развития.

В ходе исследования не обнаружилось ни одного ребенка с очень высоким, высоким уровнем развития мыслительной деятельности. Большинство детей имеют низкий уровень развития наглядно-образного, образно-логического мышления и уровня обобщения на уровне представлений, а так же очень низкий уровень развития элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире и о логических связях

Наибольшую сложность для детей вызвали задания, выполнение которых основывалось на словесно-логическом мышлении и установлении причинно-следственных связей, отношений между объектами и событиями.

Результаты обследования свидетельствуют о необходимости в проведении коррекционных занятий, направленных на развитие всех форм мышления, особенно словесно-логического мышления, а так же расширение и обогащение элементарных образных представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью и оценить эффективность коррекционной работы.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ

3.1. Игра как средство развития и коррекции познавательной деятельности у детей с умственной отсталостью

Как указывал Л.С. Выготский, ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста является игра, которая выступает не только средством разностороннего развития ребенка, но и составляет основу для дальнейшего психического развития, от которого в дальнейшем будет зависеть успешность в учебной и трудовой деятельности, формирование личности ребенка [10].

Игра является естественным состоянием, потребностью детского организма и используется взрослыми, как в воспитательных, так и обучающих целях. С помощью игры предоставляется возможность обучить дошкольников с умственной отсталостью различным действиям с предметами, способам и средствам общения, совместной деятельности детей [12].

В отечественной педагогике существует достаточно большое количество классификаций игр. Наиболее популярная классификация игр представлена ниже на рисунке 5.

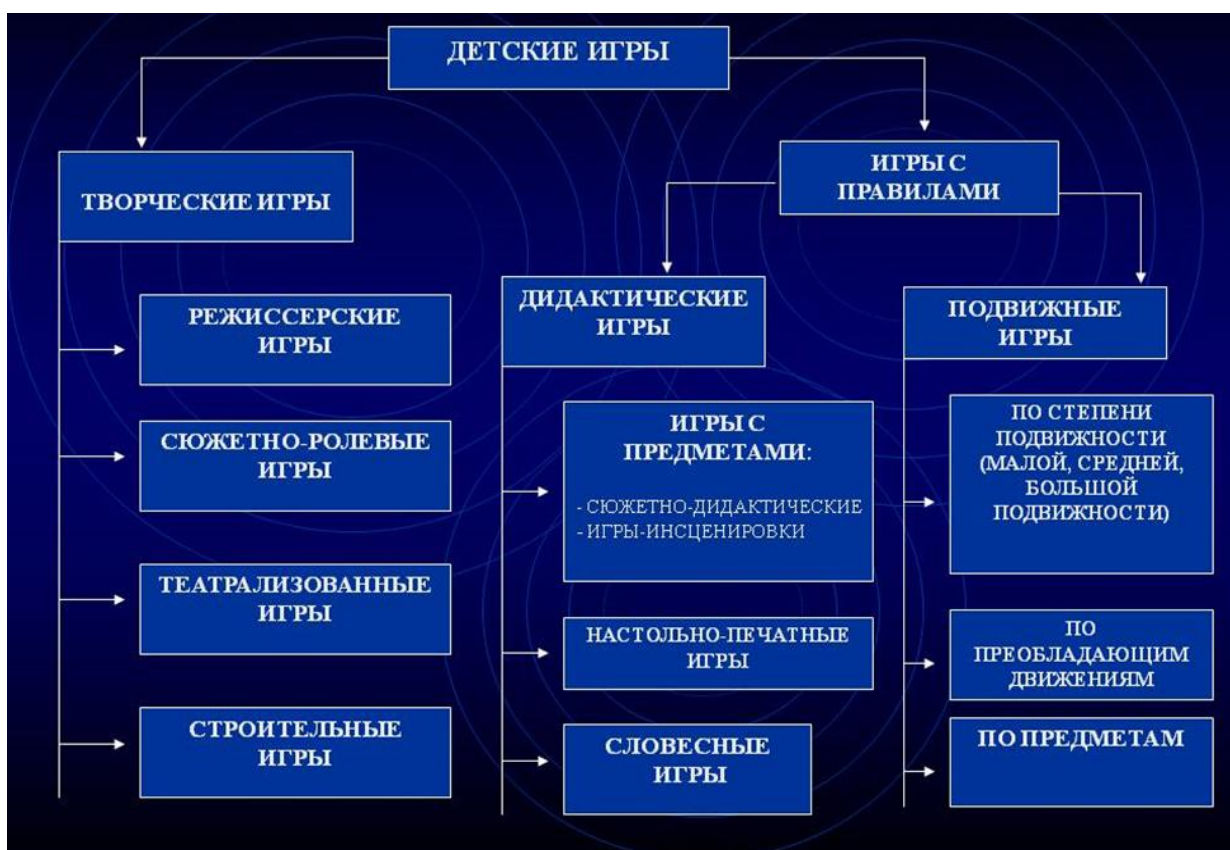


Рис. 5. Классификация игр

Проанализировав источники литературы, мы пришли к выводу, что наиболее оптимальными играми в работе с детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью по развитию познавательной деятельности являются сюжетно – ролевые и дидактические игры. Более подробное их описание рассмотрим ниже.

В педагогическом процессе дошкольного учреждения дидактическая игра выступает, прежде всего, как самостоятельная деятельность детей, что определяет характер ее управления. Дидактическая игра, прежде всего - это обучающая игра.

В дошкольной педагогике все дидактические игры можно разделить на три основных типа [29]:

1. Игры с предметами: предполагают использование игрушек и реальные предметы, с помощью которых можно решать различные образовательные задачи: расширять и уточнять знания детей, развивать

различные психические функции, совершенствовать речь (умение называть расположение предметов), воспитывать саморегуляцию поведения.

Здесь можно использовать различные игры с дидактическими игрушками моторного характера: кегли, бильбоке, настольный бильярд. В таких играх повышается осторожность, терпение, интеллект, развивается способность ориентироваться в пространстве.

В дидактических играх широко используются разнообразные игрушки, которые можно использовать для развития восприятия: цвет, форма, размер. Игры могут быть направлены на решение логических задач, например, отбирать все игрушки, сделанные из дерева.

2. Настольно-печатные игры разнообразны по содержанию, учебным целям, дизайну. Они помогают уточнить и расширить представления детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительные процессы. Среди дидактических игр для дошкольников преобладают игры, которые основаны на парных изображениях, отобранных по сходству. Старшим дошкольникам можно предложить найти пары предметов, которые отличаются друг от друга пространственным расположением, формой, специфическим цветом.

3. Словесные игры отличаются тем, что процесс решения образовательных задач осуществляется в умственном плане, на основе представлений и без опоры на презентацию. Поэтому словесные игры проводят в основном с детьми среднего и преимущественно старшего дошкольного возраста.

Дидактические игры с детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью выступают как средство обучения и развития. Содержание дидактической игры в структуре занятий по развитию познавательной деятельности у нашей категории детей определяется их уровнем развития целью, назначением, содержанием занятия. Она может быть использована в качестве учебного задания или упражнения, направленного на выполнение конкретной задачи формирования познавательной деятельности [25].

Во время игры дети действуют в соответствии с правилами, которые обязательны для всех участников. Правила способствуют регуляции поведения играющих и выработке взаимопомощи, коллективизма, честности, дисциплинированности. Преодоление препятствий, которые неизбежны в игре, содействует воспитанию таких волевых качеств как выдержка, смелость, решительность, умения справляться с отрицательными эмоциями.

С детьми с низким уровнем развития проводят игры, соответствующие детям первого года жизни: игры-забавы, вызывающие у детей звуки, движения, смех, радость, удовольствие. Затем используются бессюжетные игры, в которых дети выполняют одно движение (ходьба, бросание) в индивидуальном темпе, но постепенно они переходят от индивидуальных действий к совместным действиям. В дальнейшем в игры включаются более сложные движения и количество движений увеличиваются.

Сюжеты игр усложняются постепенно. Подвижные игры для детей с умственной отсталостью отличаются простотой сюжета. Количество ролей в играх детей незначительно, поскольку большую часть ролей взрослый берет на себя, а дети играют одинаковых персонажей (например, кот и мыши).

С возрастом увеличивается не только количество ролей, которые распределяются между всеми детьми, но и количество правил, усложняются взаимоотношения между детьми.

Любую игру необходимо усложнять по мере увеличения детьми достижений, как в двигательном опыте, так и познавательном, тем самым пробудить интерес детей к уже знакомой им игре.

Опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы наиболее оптимальный способ включения детей в учебно-воспитательную работу.

Возможность обучать детей посредством активной веселой деятельности - отличительная особенность дидактических игр. С помощью дидактической игры предоставляется возможность производить игровые

действия, в ходе которых ребёнок получает определённые знания и навыки. Следует отметить, что знания и навыки, полученные в игре, являются побочным продуктом деятельности, поскольку главный интерес представляет не цель обучения, а игровая деятельность для детей раннего и младшего дошкольного возраста, и решение игровой задачи, и выигрыш, для детей старшего дошкольного возраста.

Дидактическая игра имеет структуру, состоящую из нескольких компонентов. Рассмотрим следующие компоненты:

1. Образовательные (дидактические) цели – основной элемент дидактической игры, которому подчинены все остальные. Для детей задача обучения сформулирована как игра.

2. Игровые действия - способы проявления активности ребенка в игровых целях. Например, опустить руку в «чудесный мешочек», найти игрушку, описать ее; увидеть и назвать изменения, которые произошли с игрушками, размещенными на столе. Для детей раннего и дошкольного возраста в дидактических играх важен сам процесс, поскольку результат их пока не интересует. Поэтому игровые действия просты и единообразны: разбирать и собирать матрешку, отгадывать по звукоподражанию, кто кричит (кошка, собака, корова); распознавать и называть объект.

Так, в зависимости от возраста и уровня развития детей меняются и игровые действия в дидактической игре.

3. Правила обеспечивают реализацию игры. Они делают игру демократичной: им подчиняются все участники игры [25].

Между обучением цели, правила игры и действия тесно связаны. Обучение цель определяет действия, а правила помогают осуществить игровые действия и решить задачу. Подлинная игра основа автономии и самоорганизации детей. Наличие готового содержания и фиксированных правил облегчает объединение в игре. То же служат и считалки, с которыми дети настраиваются на игру, выбирают водящего, учатся быть справедливыми.

В дидактические игры для детей ставятся разные задачи, которые требуют концентрации, внимания, умственных усилий, умения осмыслить правила, последовательность действий, преодолеть трудности. Они содействуют решению задач нравственного воспитания, развитию у детей общительности, а также развитию у дошкольников с умственной отсталостью как ощущений и восприятий, так и формированию представлений и усвоению знаний.

Успешное руководство дидактическими играми предусматривает отбор и внедрение их программного содержания, четкое определение задач, определение места и роли в целом образовательного процесса, взаимодействие с другими играми и формами обучения. Она должна быть направлена на развитие и популяризацию познавательной деятельности, самостоятельности и инициативности детей, использование различных методов решения игровых задач, заключается в обеспечении дружеских отношений между участниками, готовности помогать товарищам [14].

Развитие интереса к дидактическим играм, формирование игровой деятельности у более старших детей происходит потому, что педагог ставит перед ними усложняющиеся задачи. Игровая деятельность дошкольников становится более осознанной, она в значительной мере направлена на достижение результата, а не сам процесс. Но в старших группах руководство игрой должно быть таким, чтобы дети погружались в соответствующее эмоциональное настроение, непринужденность, чтобы они переживали радость от участия и чувство удовлетворения от решения проблемы.

В работе с детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью педагогу необходимо намечать последовательность игр, усложняющихся как по содержанию, так и учебным задачам, игровым действиям и правилам. Отдельные, изолированные игры могут быть очень интересными, но, используя их вне системы, нельзя достигнуть образовательных задач и результата развития. Поэтому надо четко определять взаимодействие обучения на занятиях в дидактической игре.

В старших и подготовительных группах непосредственное обучение на занятиях также связано с обучением в дидактических играх. Но соотношение их, особенно в подготовительной группе, меняется, главное-обучение в классе, где дети приобретают систематические знания об элементарных формах воспитательной деятельности.

Стоит отметить, что в дидактической игре необходимо правильное сочетание наглядности, слов педагога и действий самих детей с игрушками, играми, направляющими, деталями, изображениями и т. д.

Используя словесные объяснения, инструкции, педагог направляет внимание детей, упорядочивает, уточняет их представления, расширяет опыт. Она способствует обогащению словарного запаса дошкольников, овладению различными формами обучения, способствует улучшению игры. Неверны подробные и многословные объяснения, частые замечания, указания и ошибки, даже если они мотивированы желанием улучшить игру. Такие объяснения и комментарии разрывают живую ткань игровой деятельности, и дети теряют к ней интерес.

Развитие игры во многом определяется темпом умственной активности детей, большей или меньшей успешности своих действий в игре, уровень усвоения правил, их эмоциональными переживаниями, степенью увлеченности.

Игра создает тот положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. [14]

Сюжетно-ролевая игра остается наиболее характерным видом деятельности на протяжении всего дошкольного детства, пока ребёнок растет и развивается, приобретает новые знания и умения. Об этом в своих трудах указывал Л.С. Выготский, А.В. Запорожец [21,10].

Сюжетно-ролевая игра имеет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роль.

Главным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без него нет самой сюжетно-ролевой игры. Сюжет игры – это та сфера

действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражение ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. При этом его игровые действия (крутит руль автомашины, готовит обед, учит рисовать учеников и др.) – одно из основных средств реализации сюжета.

В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр.

Участвуя в сюжетно - ролевой игре, дети выполняют комплекс игровых действий, связанных с реализацией определенной роли. В играх старших дошкольников преобладают игровые действия умственного характера: быть внимательным, сравнивать, классифицировать объекты по некоторым функциям.

Для развития сюжетно-ролевой игры у детей дошкольного возраста необходимы совместные игры взрослого и ребенка. Обыгрывая жизненные ситуации, педагог привлекает детей к активному участию и, тем самым, учит детей развивать содержание игры. Так, в ходе привычной игры, когда дети изображают ситуацию кормления, взрослый видоизменяет игру и вводит новые персонажи («Пришел в гости зайка, давай его покормим»), новые блюда («Будем угощать пирогом, конфетами»), новую посуду (яблоки в вазе, сахар в сахарнице), а также создает ситуации, стимулирующие ребенка использовать предметы-заместители, к действиям. Детей необходимо побуждать воспроизводить ранее усвоенные действия в новых вариантах игры. Игры сопровождаются речью, которая помогает созданию образа (каша вкусная; зайка любит морковку, молодец мишка - вытер рот салфеткой!).

Итак, регулярное использование различных вариантов игр способствует воспитанию у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью возможности многообразного использования приобретаемых ими знаний, а также развитию внимания, наблюдательности, навыков движений и навыков обращения с предметами, что способствует обогащению

их представлений об окружающем мире, развитию познавательной деятельности.

3.2. Программа коррекции познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью

Формирование познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью представляет собой не изолированную задачу, а входит в общий развивающий комплекс обучения детей в ДОУ как неотъемлемая часть во всех образовательных областях. Развитие мыслительной деятельности, как главного компонента познавательной деятельности производится и закрепляется на НОД по конструированию, рисованию, лепке, аппликации, формировании целостной картины мира, формировании элементарных математических представлений, которое реализуется за счет накопления чувственного и информативного опыта у дошкольников с умственной отсталостью. Не менее важно и опосредованное обучение при проведении игр, досугов, праздников.

При организации коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью мы учитывали:

- степень выраженности умственной отсталости;
- общие закономерности нормативного развития;
- становления формируемых функций.
- игровую мотивацию действий;
- доступность заданий;
- последовательность и поэтапность усложнения практических задач;

- повторяемость, возможность самостоятельного поиска решения задачи каждым ребенком;
- наблюдение детей за действиями сверстников в целях подкрепления собственного опыта опытом наблюдения, что дает материал для обобщения;
- включение речи в процесс решения проблемно-практических задач.

Главным методом коррекционного воздействия мы выбрали игру, в ходе которой воспитывается не только требование взрослых к детям, но и требования детей к самим себе. Кроме того, с помощью игры предоставляется возможность выявить индивидуальные способности ребенка, определить уровень его знаний и представлений.

Учитывая данные, полученные в ходе исследования для развития познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, нами были разработаны коррекционные занятия, на основе программы Баряевой Л. Б., Гаврилушкиной О. П. «Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» и методических рекомендаций Стребелевой Е.А. [4,54].

Наша программа предполагала комплексный подход к преодолению сложной структуры дефекта с обязательным активным участием родителей, которые закрепляют навыки и умения детей дома, полученные во время занятий в ДООУ.

На наш взгляд, это одно из важных условий в нашей коррекционной работе, поскольку систематическая и целенаправленная помощь родителей детей с умственной отсталостью, в сочетании со своевременным использованием наших рекомендаций во время обучения способствует более эффективному и быстрому усвоению материалу.

Программа рассчитана на 14 занятий по 25 минут.

Программа осуществлялась в игровой форме с помощью специально подобранных заданий, мы выделили три направления работы:

1. Формирование наглядно-действенного мышления.

В данном направлении игры были сформированы по уровню развития исследуемых детей и были направлены:

- на формирование обобщенных представлений о вспомогательных средствах и орудиях фиксированного назначения, которые человек использует в быту.
- на ознакомление с проблемными практическими ситуациями, анализ этих ситуаций и использование предметов-заместителей.
- на формирование способов ориентировки в условиях проблемной практической задачи; метод проб как основной способ решения наглядно-действенных задач.
- на определение причины, нарушившей привычный ход действия или явления.

2. Формирование наглядно-образного мышления. Игры были направлены на формирование:

- предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению;
- понимания внутренней логики действий в сюжете, с динамическим изменением объектов;
- понимания явлений, связанных между собой причинно-следственными зависимостями;
- понимания последовательности событий, изображенных на картинках;

3. Формирование элементов логического мышления. Занятия были направлены на формирование:

- умений выполнять классификацию;
- выполнять систематизацию;
- устанавливать причинно-следственные связи и зависимости;

- формирование понимания скрытого смысла, понимания юмора, развития адекватных реакций на юмор;
- на сравнение картинок с последующим рассуждением.

План занятий приведён в таблице 6 ниже.

Таблица 6

**Тематическое планирование коррекционных занятий с детьми
дошкольного возраста с умственной отсталостью**

Направление	Цель	Название игры.	Часы
1.	Формирование наглядно-действенного мышления.	Поймай рыбку	1
1.		Построй забор	1
1.		Построй домик для зайки	1
2.	Формирование наглядно-образного мышления	Рыбалка	1
2.		Чего не хватает	2
2.		Группирование картинок по образцу	2
2.		Отгадай	2
3.	Формирование элементов логического мышления	Разложи игрушки	2
3.		Исключи лишний предмет	1
3.		Поставь по росту	1
Всего	14		

Подробное описание содержания занятий, смотреть в приложении 4.

Кроме того, нами были проведены индивидуальные занятия (2 раза в неделю по 20 минут.)

Занятие предполагали закрепление материала с теми детьми, у которых возникали трудности при групповой форме работы для отработки пройденного материала.

Конспект индивидуального Занятия №1 предоставлен в приложении 5.

Работа с родителями.

В ходе работы с родителями мы:

1. Провели консультацию на тему: «Игра, как средство развития познавательной деятельности дошкольников с умственной отсталостью» с целью научить родителей способам взаимодействия с ребенком в ходе развития. См. приложение 6

2. Нами были разработаны игры на развитие мышления. На выходные домой мы выдавали по игре, в которую родители играли совместно с ребенком. И каждый понедельник, в свободное от образовательной деятельности время, мы совместно всей группой разбирали эту игру.

Таким образом, нами был разработан комплекс мероприятий для развития познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, в основе которого была игра. В процессе организации занятий в различных образовательных областях, мы использовали игру как средство развития (дидактические, сюжетно-ролевые игры) с обязательным включением конструктивной и изобразительной деятельности, которые были направлены на расширение, уточнение и закрепление данных представлений. Совместно с родителями было организовано закрепление пройденного материала в домашних условиях.

3.3. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов эксперимента

По окончании формирующего эксперимента, для оценки эффективности нашей коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью по развитию познавательной деятельности, нами был проведен анализ полученных результатов. Для этого была проведена контрольная диагностика у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью с использованием методик констатирующего этапа.

В результате проведенной коррекционной работы нам удалось добиться следующих результатов:

1. Методика «Почтовый ящик» (С. Д. Забражная)

В результате проведенной коррекционной работы, направленной на формирование представлений у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью об использовании предметов-орудий в деятельности, обучение их подражанию действиям взрослых, а также обучение различным способам действий с предметами (метод целенаправленных проб), удалось добиться следующих результатов в развитии наглядно-действенного мышления.

Результаты методики «Почтовый ящик» на контрольном этапе представлены в таблице 7.

Таблица 7

Уровень развития наглядно-действенного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, контрольный этап

Группа	Имя ребенка	Балл	Уровень развития
Экспериментальная группа	Семён П.	2	с
	Илья Н.	2	с
	Милана П.	3	в
	Егор Д.	3	в
	Артём Ж.	2	с
Контрольная группа	Даниил Р.	2	с
	Миша Е.	2	с
	Илья П.	1	н
	Лев С.	2	с
	Карина Ф.	3	в

Проанализировав данные таблицы, мы видим отличия в полученных результатах диагностики у экспериментальной и контрольной группы. В КГ уровень развития остался без каких либо изменений. В ЭГ повысился уровень развития наглядно-действенного мышления. У 1 ребенка стал уровень развития средний, а был низкий. Так же 1 ребенка стал уровень развития НДМ высоким, а был ранее средним. Наглядно с результатами можно ознакомиться на рисунке 6 ниже.

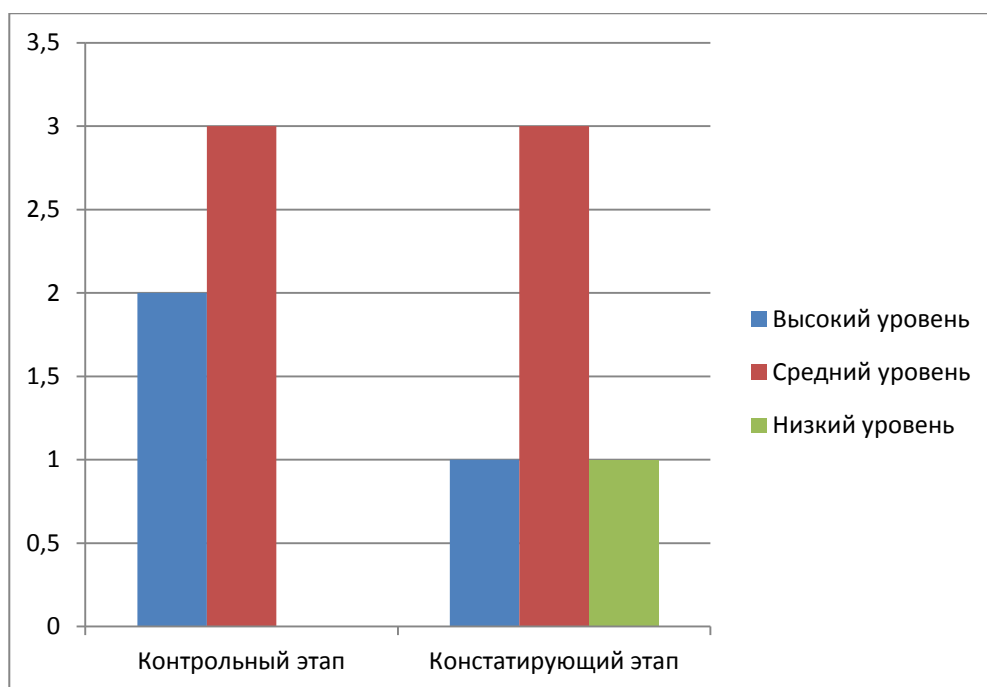


Рис. 6. Уровень развития наглядно-действенного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью по методике «Почтовый ящик», ЭГ, контрольный этап

Результаты обследования по методике «Почтовый ящик» после коррекционной работы показывают, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью уровень развития наглядно-действенного мышления изменился только у 2 детей. У троих детей изменений не произошло.

2.Методика «Раздели на группы» А.Я. Ивановой, адаптированная Е.В.Доценко

По Методике «Раздели на группы» после проведения коррекционных занятий, направленных на формирование предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению и формирования понимания внутренней логики действий в сюжете, после проведения контрольного этапа эксперимента, можно просмотреть следующие изменения уровня развития наглядно-образного мышления у дошкольников с умственной отсталостью. Результаты представлены в таблице 8.

**Уровень развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного
возраста с умственной отсталостью по методике «Раздели на группы»,
контрольный этап**

Группа	Имя ребенка	Нахождение группы	Балл	Уровень развития
Экспериментальная группа	Семён П.	3	3	н
	Илья Н.	3	3	н
	Милана П.	6	6	с
	Егор Д.	4	4	с
	Артём Ж.	4	4	с
Контрольная группа	Даниил Р.	3	3	н
	Миша Е.	3	3	н
	Илья П.	2	2	н
	Лев С.	2	2	н
	Карина Ф.	4	4	с

Результаты исследования по методике «Раздели на группы» направленные на определение уровня развития наглядно-образного мышления у детей с умственной отсталостью, полученные после коррекционных занятий показали, что задание вызвало меньше трудностей, чем на констатирующем этапе у детей ЭГ. Дети вели себя более уверенно и лучше понимали, что от них требуется. В КГ трудности сохранились, изменений у детей не выявлено. В ЭГ мы видим изменения в баллах у всех детей, но уровень развития изменился не у всех детей. Так, у 60 % детей уровень развития стал средний, низкий у 40 %. Высокого уровня нет ни у одного ребенка.

Наглядно с результатами можно ознакомиться на рисунке 7 ниже.

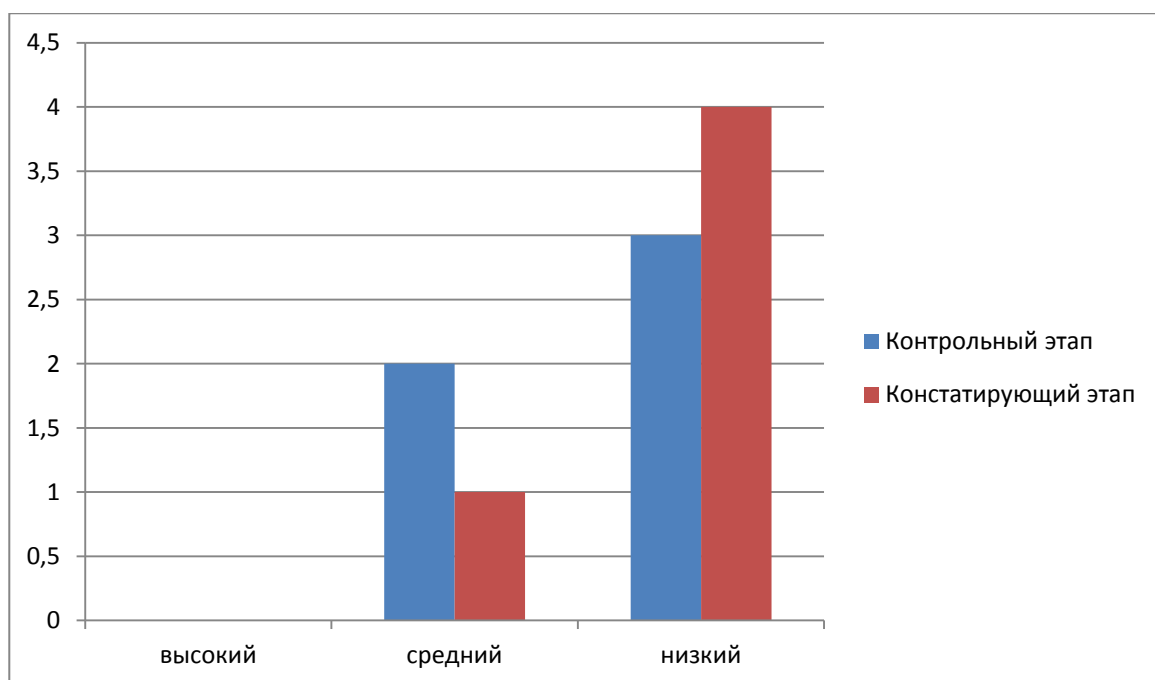


Рис. 7. Уровень развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью после коррекционных занятий

По результатам, мы видим, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью после коррекционных занятий по-прежнему преобладает низкий уровень развития наглядно-образного мышления: 60% детей, и только у 40% детей – уровень развития мышления находится на среднем уровне.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью уровень развития наглядно-образного мышления повысился, что свидетельствует о положительном результате проведенной коррекционной работы.

3.Методика «Четвертый лишний»

После коррекционных мероприятий по методике «Четвертый лишний» нам удалось добиться следующих результатов в развитии наглядно-образного мышления, умственных операциях анализа и обобщения у дошкольников с умственной отсталостью. Данные, полученные после

коррекционной работы, по методике «Четвертый лишний» представлены в таблице 9.

Таблица 9

Обнаружение лишнего предмета детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью, контрольный этап

Группа	Имя ребенка	Исключение лишнего	Балл	Уровень
Экспериментальная группа	Семён П.	0	2	Н
	Илья Н.	0	2,5	С
	Милана П.	0	3,5	В
	Егор Д.	0	2,5	С
	Артём Ж.	0	2,5	С
Контрольная группа	Даниил Р.	0	2	Н
	Миша Е.	0	2	Н
	Илья П.	0	1	Н
	Лев С.	0	1	Н
	Карина Ф.	0	3	С

Из таблицы мы видим, что после проведённых коррекционных мероприятий, наблюдается положительная динамика в развитии наглядно-образного мышления в ЭГ. У одного ребенка, уровень развития стал высоким (20%), у 60% стал средним, у 1 ребенка остался на низком уровне развития (20%). В КГ изменений не выявлено.

Наглядно с результатами можно ознакомиться на рисунке 8 ниже.

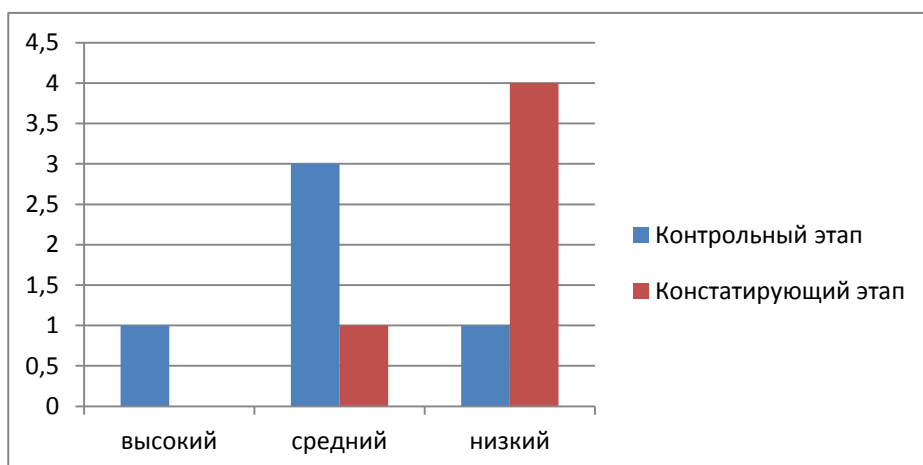


Рис. 8. Уровень развития наглядно-образного мышления у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью по методике «Четвертый лишний», ЭГ, контрольный этап

По результатам, полученным после коррекционной работы, мы видим, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью произошли изменения в показателях. Преобладает средний уровень развития наглядно-образного мышления: 60% детей, 20% - низкий уровень развития и только у 20% детей – уровень развития мышления находится на высоком уровне.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью уровень развития наглядно-образного мышления повысился, что свидетельствует о положительном результате проведенной коррекционной работы.

4. Методика «Нелепицы» (Немов Р. С.)

В результате проведенной коррекционной работы по расширению, обогащению элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире, а так же развитию логических связей и отношений у дошкольников с умственной отсталостью, нам удалось добиться следующих результатов, данные которых представлены в таблице 10.

Таблица 10

Обнаружение нелепых ситуаций детьми дошкольного возраста с умственной отсталостью, контрольный этап

Группа	Имя ребенка	Найдено нелепиц	Балл
Экспериментальная группа	Семён П.	0	0
	Илья Н.	0	0
	Милана П.	2	1
	Егор Д.	2	1
	Артём Ж.	0	0
Контрольная группа	Даниил Р.	0	0
	Миша Е.	0	0
	Илья П.	0	0
	Лев С.	0	0
	Карина Ф.	0	0

При выполнении заданий все дети продолжали считать, что все изображенное на картинке находится на своем месте, что всё нарисовано художником правильно. После оказания объясняющей помощи педагога при

задавании дополнительных вопросов, Милана П., Егор Д. смогли найти несколько изображений с ошибками (2 нелепицы), поэтому все дети получили 0 баллов - очень низкий уровень развития.

Наглядно с результатами можно ознакомиться на рисунке 9 ниже.

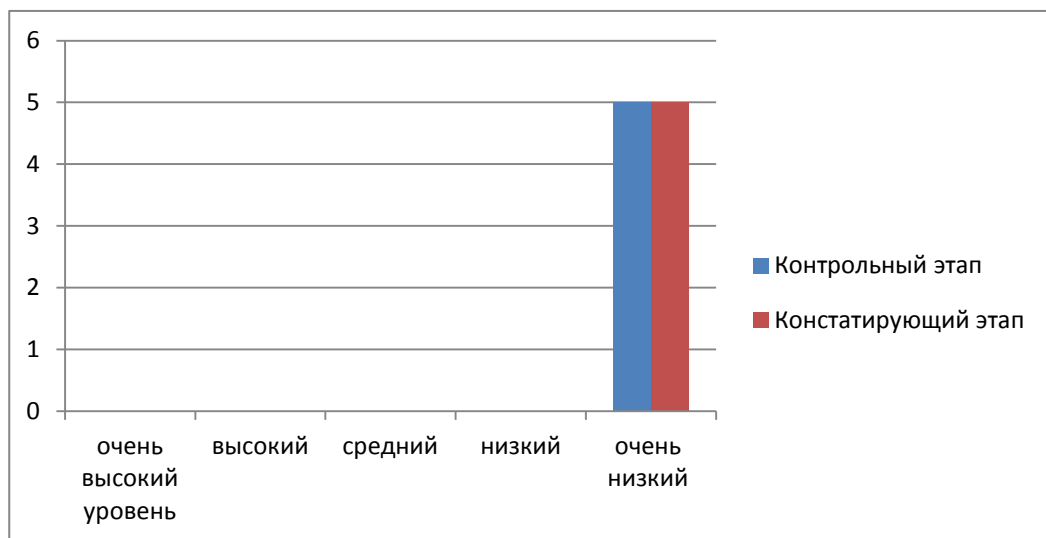


Рис. 9. Уровень развития элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире и о логических связях, контрольный этап

Сравнивая результаты, полученные до коррекционных занятий и после, мы видим, что 2 детей из экспериментальной группы нашли нелепые ситуации, однако на уровень развития это не повлияло, поскольку дети получили по 1 баллу, что соответствует очень низкому уровню развития словесно-логического мышления.

Результаты диагностических методик показали, что у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, входящих в экспериментальную группу, после проведения коррекционной работы, незначительно повысился уровень развития мышления. Однако, в силу того, что работа по развитию мышления проводилась в непродолжительные сроки, по результатам исследования, уровень развития словесно-логического мышления остался на очень низком уровне.

Итак, мы видим улучшения в показателях: не такие высокие, как хотелось бы, но положительный результат наблюдается. Развитие мышления у детей с умственной отсталостью представляет собой сложный, длительный

процесс, который требует более продолжительного времени работы. Поэтому, для того, чтобы коррекционная работа, была более эффективной, необходимо систематически и целенаправленно проводить мероприятия по развитию познавательной деятельности с данной категорией детей для достижения более высоких показателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Умственная отсталость является самой распространенной формой интеллектуального нарушения, при которой отмечаются нарушения, как в познавательной сфере, так и в эмоционально-волевой сфере, а также в поведении и в физическом развитии ребенка. Нарушения психического (в первую очередь интеллектуального) развития, носят стойкий, необратимый характер.

Проанализировав теоретические источники литературы, мы рассмотрели особенности познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, которые обусловлены особенностями нервных процессов головного мозга, в связи с его органическим поражением. Мы выяснили, что еще с первой ступени познания окружающего мира, через ощущение и восприятие у данной категории детей происходит замедленная и ограниченная восприимчивость, что оказывает влияние на весь ход психического развития. Для улучшения уровня развития восприятия и ощущения необходимо обогащать жизненный опыт детей, расширять и обогащать их кругозор, представления и знания.

На первое место в старшем дошкольном возрасте выходит целенаправленная познавательная деятельность. В структуре познавательных процессов начинает занимать лидирующее место мышление, которое играет ключевую роль в познании действительности. Для изучения познавательной деятельности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью мы выбрали методики, с помощью которых выявили уровни и аспекты познавательного развития дошкольника: его ориентировку в окружающем мире, а также способность выделять существенные признаки предметов и явлений, устанавливать последовательность событий.

В ходе нашей опытно-экспериментальной работы мы изучили особенности познавательной деятельности у детей дошкольного возраста с

умственной отсталостью. Проведенное исследование показало, что у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью уровень развития мыслительной деятельности находится на очень низком уровне развития. Наибольшую сложность для детей вызвали задания, выполнение которых основывалось на словесно-логическом мышлении и установлении причинно-следственных связей, отношений между объектами и событиями.

Для коррекции познавательной деятельности детей дошкольного возраста с умственной отсталостью мы выбрали игру, поскольку она является ведущей деятельностью на протяжении всего дошкольного возраста и способствует когнитивному развитию детей и коррекции их эмоционально-волевой сферы.

Главным итогом нашей работы стала разработка программы по коррекции познавательной деятельности у дошкольников с умственной отсталостью и апробация ее на практике. Итоги нашей работы отражены в таблицах и схемах, а также в разработке игр и игровых упражнений. Следует отметить, что, несмотря на большие усилия, нам не удалось добиться значительных изменений в развитии мыслительной деятельности у детей с умственной отсталостью. Однако это свидетельствует не столько о недостатках нашей программы, сколько об уровне сложности и длительности работы.

Цель нашего исследования выполнена, задачи решены, заявленная нами гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой [Текст]: книга для учителя / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с .
2. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Электронный ресурс] / Б. Г. Ананьев. – URL: <http://www.twirpx.com> (дата обращения 20.05.2018).
3. Астапов, В. М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии [Текст] / В. М. Астапов. – М. : Просвещение, 2006. – 218 с.
4. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина. - СПб. : СОЮЗ, 2003. — 320 с.
5. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. И. Божович.— СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
6. Битянова, М. Т. Социальная психология [Текст] / М. Т. Битянова— М. : Эксмо-пресс, 2001. — 576 с.
7. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] : учебное пособие/ Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
8. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Электронный ресурс] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер - URL:http://pedlib.ru/Books/6/0192/6_0192-1.shtml (дата обращения 14.03.2018).
9. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. - URL<https://studfiles.net/preview/3836290/> (дата обращения 13.06.2018).
10. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: Вопросы психологии [Текст] / Л. С. Выготский.— М. : Просвещение, 1966. – 541 с.

11. Годовикова, Д. Б. Формирование познавательной активности [Текст] / Д. Б. Годовикова // Дошкольное воспитание. – 1986. - № 1. – С. 28 – 32.
12. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения [Текст] : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. — СПб. : Питер, 2013. — 464 с.
13. Диагностика в детском саду [Текст] / Под ред. Е. А. Ничипорюк, Г. Д. Посевиной. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — 275 с.
14. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников [Текст] / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — Минск : Белый ветер, 1997. — 237 с.
15. Доценко, Е. В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях: Тесты, методики, опросники [Текст] / Е. В. Доценко. - М. : Учитель, 2018 – 318 с.
16. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. - М. : ВЛАДОС, 2008г. – 115 карт.
17. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию [Текст] : материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ / С. Д. Забрамная. — М. : Новая школа, 1998. — 144 с.
18. Забрамная, С. Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе [Текст] / С. Д. Забрамная. — М. : Педагогика, 2010. — 55 с.
19. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения [Текст] / С. Д. Забрамная. — М. : Педагогика, 2008. — 94 с.
20. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды [Текст] / Л. В. Занков. - М. : Педагогика, 1990. — 424 с.
21. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста [Текст] / А. В. Запорожец. - М. : Педагогика, 1990. — 353 с.

22. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. - Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
23. Каирова, И. А. Педагогический словарь [Текст] / И. А. Каирова.- М. : АПН РСФСР, 1960. - 774 с.,
24. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева.- М. : ВЛАДОС, 2005. — 208 с.
25. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. - М. : Просвещение, 1990. - 191 с.
26. Кирко, А. Ю. Развитие мотивации игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст]: сборник научных работ Гродно /А. Ю. Кирко. – СПб : эврика-2011. - 315 с.
27. Комарова, Н. Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду [Текст] / Н. Ф. Комарова. – Москва : скрипторий 2003, 2012. – 160 с.
28. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Том 1 [Электронный ресурс] / Я. А. Коменский. - URLhttp://www.koob.pro/komenskiy/pedagogicheskiye_sochineniya_1(дата обращения 01.08.2018).
29. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст] / С. А. Козлова, Т.А. Куликова. — М. : Академия, 2000. — 416 с.
30. Короткова, Н. А. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст] : пособие для воспитателя [Текст] / Н. А. Короткова. 2-е изд., испр - М.: «ГНОМ и Д», 2000. - 96 с.
31. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
32. Лебединская, К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте [Текст] / К. С. Лебединская. – М. : Академия, 2011. — 345 с.

33. Лебединская, К. С. Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / К. С. Лебединская, В. М. Явкин, В.Г. Петрова. – Москва : НИИД АПН СССР, 1976. – 176 с.
34. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей [Электронный ресурс]: Учебное пособие. - URL — http://pedlib.ru/Books/2/0243/2_0243-1.shtml#book_page_top (дата обращения 25.02.2018).
35. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В. И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М. : Изд. центр «Академия», 2005. — 464 с.
36. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Р. Лурия. – СПб. : Питер, 2004. – 320 с.
37. Международная классификация болезней 10-го пересмотра [Электронный ресурс]: — URL :http://khab03.ru/sites/default/files/field/attachments/mkb-10_1999.pdf (дата обращения 23.02.2018)
38. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения [Текст] / А. И. Мещеряков. — М. : Педагогика, 1974. — 153 с.
39. Морозова, Н. Г. Формирование интересов у детей в условиях нормального и аномального развития [Текст] : автореферат дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук (по специальности психологии) / Н. Г. Морозова. - М. : Науч.-исслед. ин-т дефектологии АПН СССР, 1967. - 35 с.
40. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] / В. С. Мухина. — М. : Академия, 2000. — 456 с.

41. Немов, Р. С. Психология [Текст] / Книга 3. Психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : Владос, 1995. – 640 с.
42. Певзнер, М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии [Текст] / Певзнер М. С., Власова Т. А. - М. : Академия, 1967. – 256 с.
43. Поддьяков, Н. Н. Содержание и методы умственного воспитания в детском саду [Текст] / Н. Н. Поддьяков. - М. : Просвещение, 1980. – 168 с.
44. Поддьяков, Н. Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт [Текст] / Н. Н. Поддьяков.- М. : Эребус, 2006. – 112 с.
45. Петровский, А. В. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1973. — 288 с.
46. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская и др.; Под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. — М. : Академия, 2003. - 320 с.
47. Рожина, В. А. Развитие познавательного интереса четвероклассников к народным промыслам Вятского края посредством музейного урока [Электронный ресурс] / В. А. Рожина.– URL: <http://e-koncept.ru/2017/770825.htm>.(дата обращения 25.06.2018).
48. Рождественская, Е. А. Возрастная психология [Текст] / Е. А. Рождественская, Н. А. Рощина. – Томск : ТОМСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ, 2001.- 214с.
49. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников [Текст] / А. И. Савенков — Самара : Учебная литература, 2004. – 80 с.
50. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] : учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина.- М. : Академия, 2002. - 576 с.
51. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. И. Сорокина.- М. : Просвещение, 1982 - 98 с.

52. Совгир, Н. Н. Детское эскпериментирование, старший дошкольный возраст [Текст] / Н. Н. Совгир. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. — 80 с.
53. Соловьев, И. М. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы [Текст] / И. М. Соловьев. Изд-во АПН РСФСР, 1953. - 153 с.
54. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] : кн. для педагога-дефектолога / Е. А. Стребелева. — М. : ВЛАДОС, 2005. — 180 с.
55. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Г. Е. Сухарева. Том 3 – М. : Медгиз, 1959. — 406 с.
56. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] / К. Д. Ушинский. В 11 томах. Том 5. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949. — 591 с.
57. Формирование познавательных интересов у детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии [Текст] // В сб. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Морозова Н.Г. Под.ред. Л.П. Носковой. – М. : Просвещение, 1984.- 512 с.
58. Щукина, Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении [Текст] : учеб.пособие. / Г. И. Щукина. — М. : Просвещение, 1984. — 176 с.
59. Шамова, Т. И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Т. И. Шамова. – М. : Сфера, 2009 . – 351 с.

Методика «Раздели на группы»**(А.Я Иванова, адаптация Е. В. Доценко)**

С помощью методики «Раздели на группы», мы смогли определить уровень развития образно-логического мышления у ребенка с умственной отсталостью. Исследование мы проводили индивидуально с каждым ребенком. В процессе индивидуальной беседы мы показывали ребенку картинку, и предлагали следующее задание: «Внимательно посмотри на картинку и раздели представленные на ней фигуры на как можно большее число групп. В каждую такую группу должны входить фигуры, выделяемые по одному общему для них признаку. Назови все фигуры, входящие в каждую из выделенных групп, и тот признак, по которому они выделены».

Ограничения по времени не было.

Для оценивания уровня развития образно-логического мышления ребенка с умственной отсталостью была использована следующая оценка результатов:

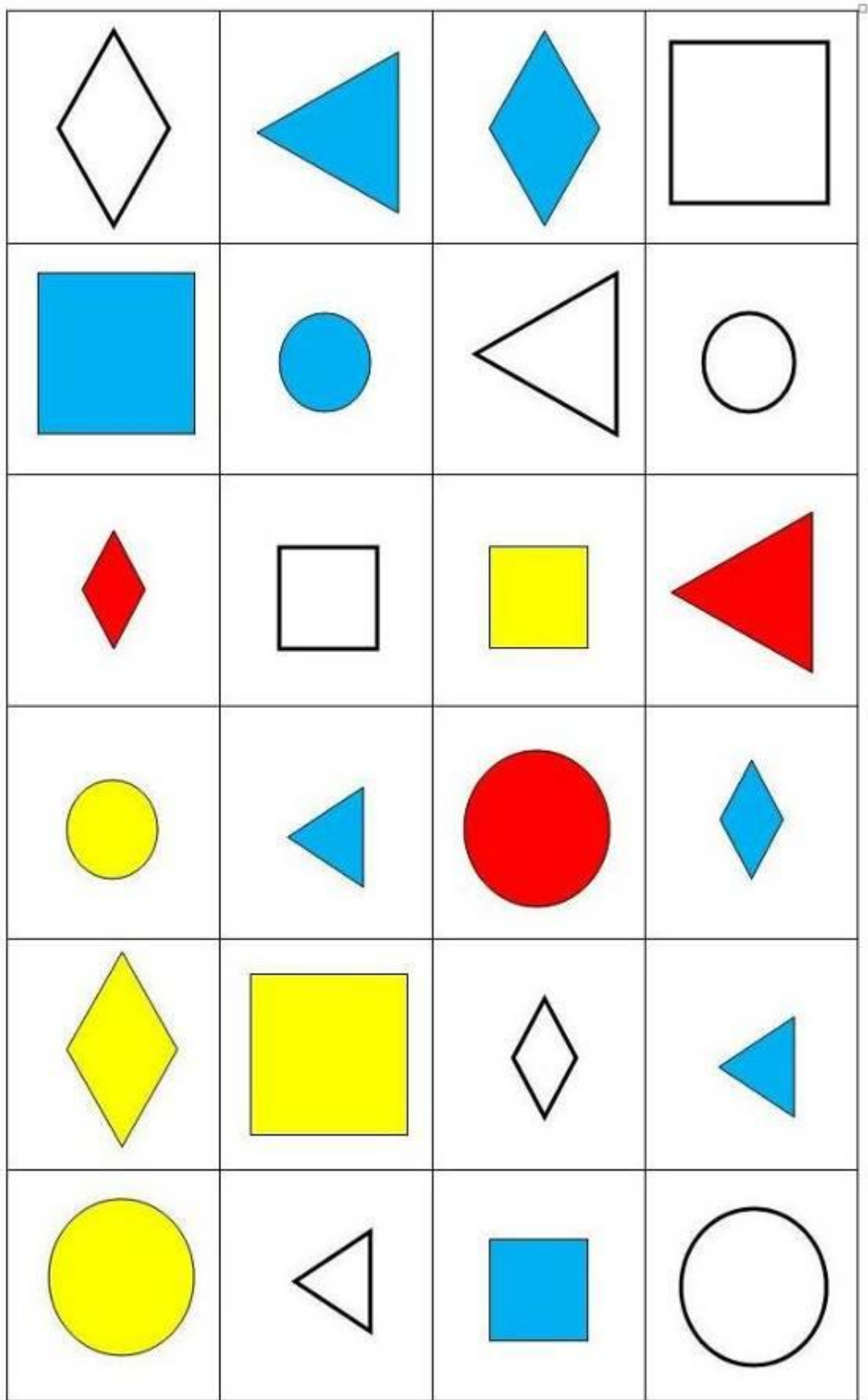
Высокий уровень (8-10 баллов) — ребенок выделил все 10 групп фигур. Эти группы фигур следующие: треугольники, круги, квадраты, ромбы, красные фигуры, синие фигуры, желтые фигуры, большие фигуры, малые фигуры.

Замечание. Одна и та же фигура при классификации может войти в несколько разных групп.

Средний уровень (4-7 баллов)— ребенок сумел назвать только от 4-до 7 групп фигур.

Низкий уровень (2-3 балла) - выделил только от 2 до 3 групп фигур.

Очень низкий (0-1 балл) - не более одной группы фигур.



Милана П.

№	Группы	Отметка нахождении
1	Треугольники	
2	Круги	
3	Квадраты	
4	Ромбы	
5	Красные фигуры	+
6	Синие фигуры	+
7	Желтые фигуры	+
8	Белые фигуры	+
9	Большие фигуры	
10	Малые фигуры	
Балл		

Методика «Четвертый лишний»

Для определения способности выделять существенные признаки и брать их за основу классификации предметов мы использовали методику «Четвертый лишний».

С помощью данной методики мы исследовали процессы наглядно-образного мышления, умственные операции анализа и обобщения у ребенка. Данную методику мы применяли к каждому ребенку индивидуально. В процессе индивидуальной беседы мы показывали ребенку серию картинок, на которых представлены разные предметы, в сопровождении следующей инструкции: «На каждой из этих картинок один из четырех изображенных на ней предметов является лишним. Внимательно посмотри на картинки и определи, какой предмет и почему является лишним». Ограничения по времени выполнения задания не было.

Для оценивания уровня развития наглядно-образного мышления, анализа и обобщения у ребенка с умственной отсталостью была использована следующая оценка результатов:

Обработка результатов:**Количественная обработка данных:**

0,5 баллов – ребенок получает, за каждый правильно выделенный лишний предмет на карточке.

0,5 баллов – ребенок получает, за правильно названное обобщающее слово на карточке.

Таким образом, максимальное количество баллов за правильно выполненную карточку – 1 балл.

А – сумма баллов за правильно выделенное лишнее слово.

Б – сумма баллов за правильно выделенное обобщающее слово

(А+Б) - общее количество баллов.

Выводы об уровне развития:

3,5 - 4 балла - **высокий уровень;**

2,5-3 баллов – **средний уровень;**

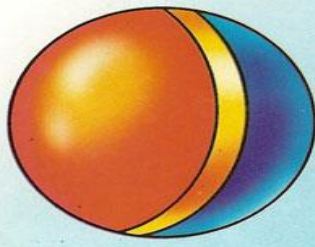
1-2 баллов – **низкий уровень.**

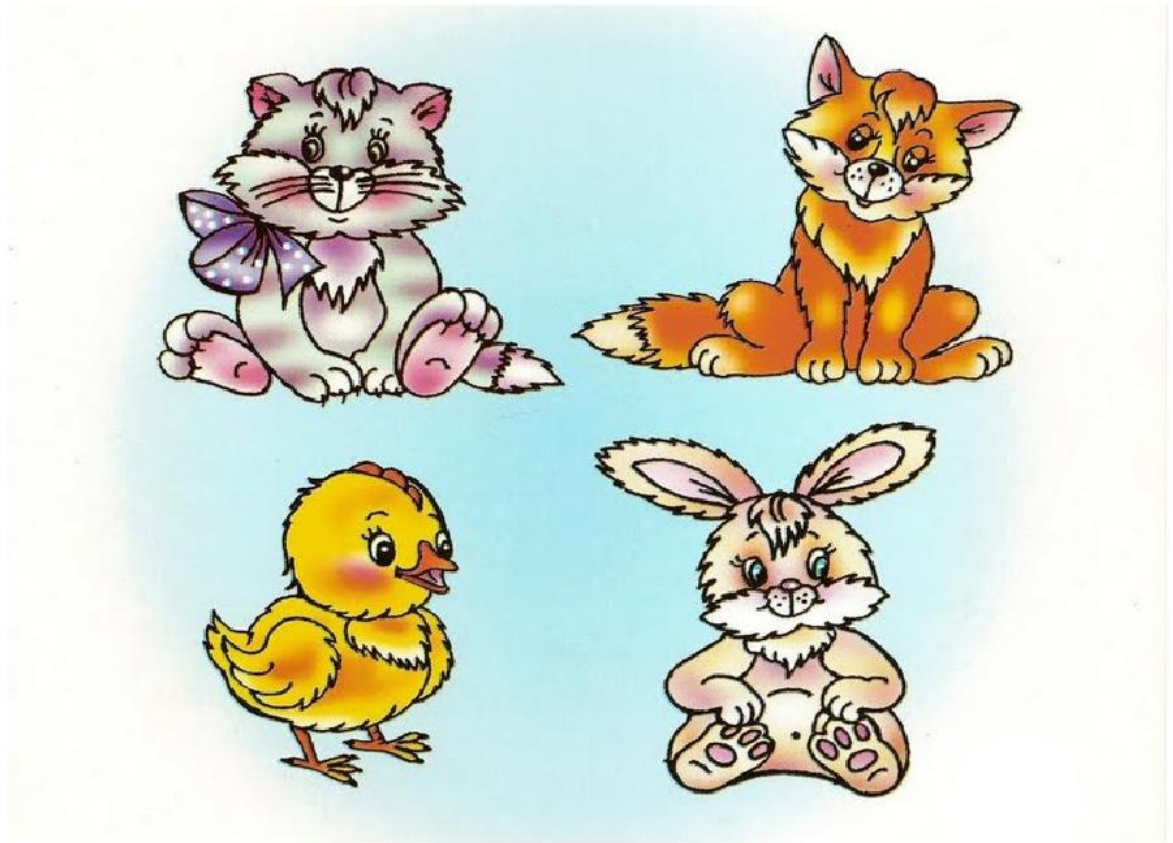
До занятий

Группа	Имя ребенка	Исключение лишнего				Балл
		1/ игрушки	2/посуда	3/животные	4/мебель	
Экспериментальная группа	Семён П.	0,5	0	0,5	0	1
	Илья Н.	0,5	0	0	0,5	1
	Милана П.	1	0,5	0,5	0,5	2,5
	Егор Д.	0,5	0,5	0,5	0,5	2
	Артём Ж.	0,5	0,5	0,5	0,5	2
Контрольная группа	Даниил Р.	0,5	0,5	0,5	0,5	2
	Миша Е.	0,5	0,5	0,5	0,5	2
	Илья П.	0,5	0	0,5	0	1
	Лев С.	0,5	0,5	0	0	1
	Карина Ф.	1	1	0,5	0,5	3

После

Группа	Имя ребенка	Исключение лишнего				Балл
		1/ игрушки	2/посуда	3/животные	4/мебель	
Экспериментальная группа	Семён П.	1	0,5	0,5	0	2
	Илья Н.	1	0,5	0,5	0,5	2,5
	Милана П.	1	1	1	0,5	3,5
	Егор Д.	1	0,5	0,5	0,5	2,5
	Артём Ж.	1	0,5	0,5	0,5	2,5
Контрольная группа	Даниил Р.	0,5	0,5	0,5	0,5	2
	Миша Е.	0,5	0,5	0,5	0,5	2
	Илья П.	0,5	0	0,5	0	1
	Лев С.	0,5	0,5	0	0	1
	Карина Ф.	1	1	0,5	0,5	3





Методика «Нелепицы»

Методику «Нелепицы» мы проводили с каждым ребенком в индивидуальном порядке для оценки элементарных образных представлений ребенка об окружающем мире и о логических связях и отношениях, существующих между некоторыми объектами этого мира: животными, их образом жизни, природой. С помощью этой методики так же возможно определить умение ребенка рассуждать логически и грамматически правильно выражать свою мысль.

Суть методики заключается в том, что ребенку необходимо внимательно рассмотреть картинки с большим количеством искажений реальности и найти все «ошибки» художника.

Во время рассматривания картинки ребенок получает инструкцию следующего содержания: «Внимательно посмотри на эту картинку и скажи, все ли здесь находится на своем месте и правильно нарисовано. Если что-нибудь тебе покажется не так, не на месте или неправильно нарисовано, то укажи на это и объясни, почему это не так. Далее ты должен будешь сказать, как на самом деле должно быть».

Обе части инструкции выполняются последовательно. Сначала ребенок просто называет все нелепицы и указывает их на картинке, а затем объясняет, как на самом деле должно быть.

Время экспозиции картинки и выполнения задания ограничено тремя минутами. За это время ребенок должен заметить как можно больше нелепых ситуаций и объяснить, что не так, почему не так и как на самом деле должно быть.

Оценка результатов:

10 баллов — такая оценка ставится ребенку в том случае, если за отведенное время (3 мин) он заметил все 7 имеющихся на картинке нелепиц,

успел удовлетворительно объяснить, что не так, и, кроме того, сказать, как на самом деле должно быть.

8-9 баллов — ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но от одной до трех из них не сумел до конца объяснить или сказать, как на самом деле должно быть.

6-7 баллов — ребенок заметил и отметил все имеющиеся нелепицы, но три-четыре из них не успел до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

4-5 баллов — ребенок заметил все имеющиеся нелепицы, но 5-7 из них не успел за отведенное время до конца объяснить и сказать, как на самом деле должно быть.

2-3 балла — за отведенное время ребенок не успел заметить 1 -4 из 7 имеющихся на картинке нелепиц, а до объяснения дело не дошло.

0-1 балл — за отведенное время ребенок успел обнаружить меньше четырех из семи имеющихся нелепиц.

Замечание. 4 и выше балла в этом задании ребенок может получить только в том случае, если за отведенное время он полностью выполнил первую часть задания, определенную инструкцией, т.е. обнаружил все 7 нелепиц, имеющихся на картинке, но не успел или назвать их, или объяснить, как на самом деле должно быть.

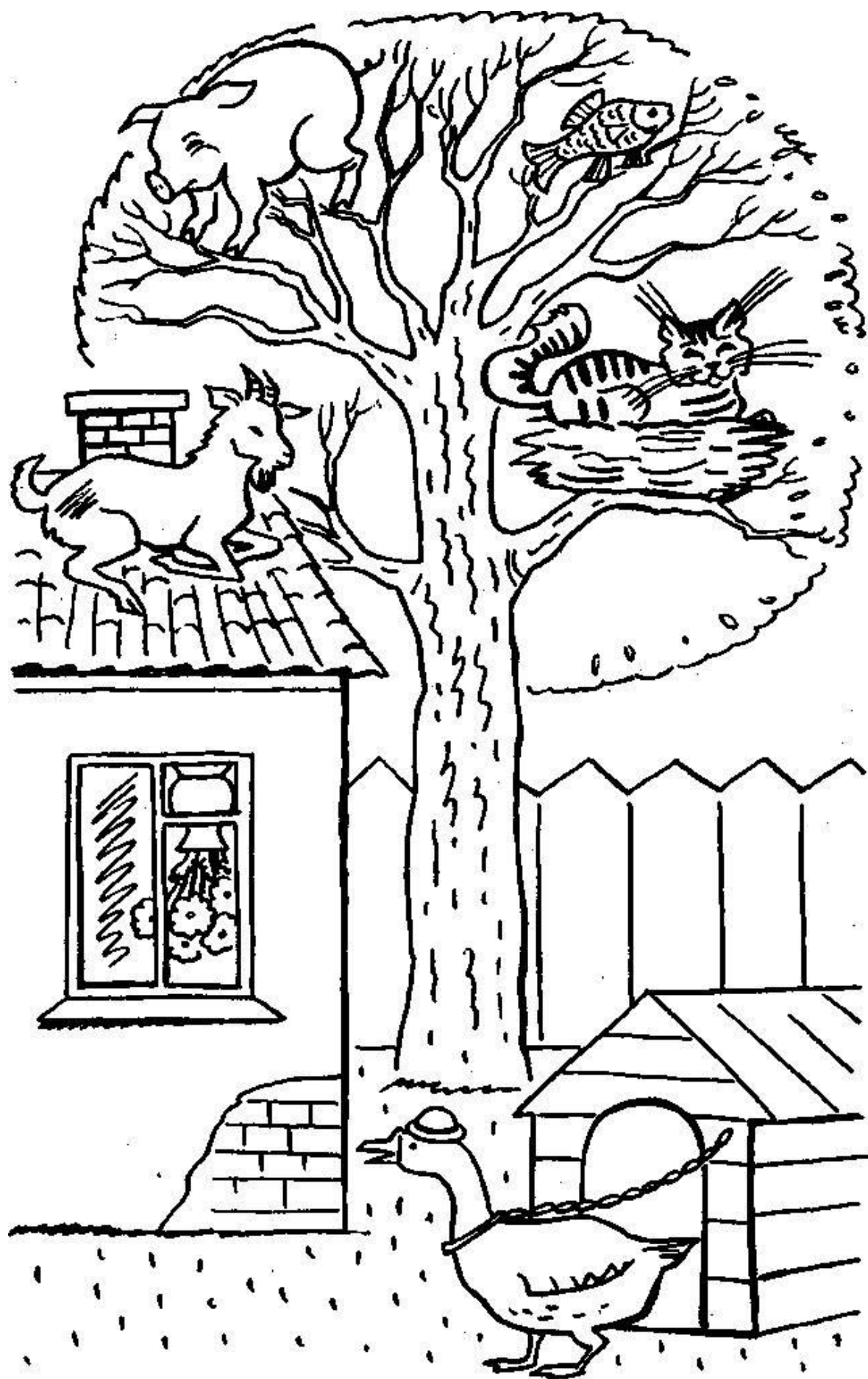
10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

4-7 баллов — средний.

2-3 балла — низкий.


0-1 балл — очень низкий.



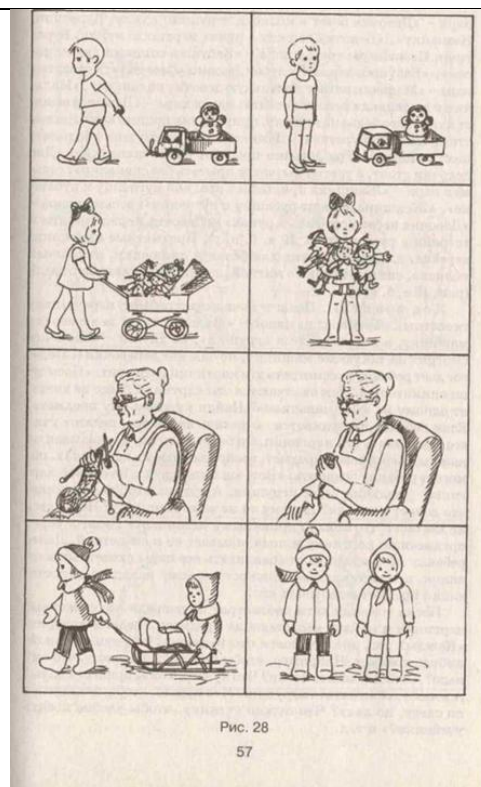
**Содержание коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста
с умственной отсталостью**

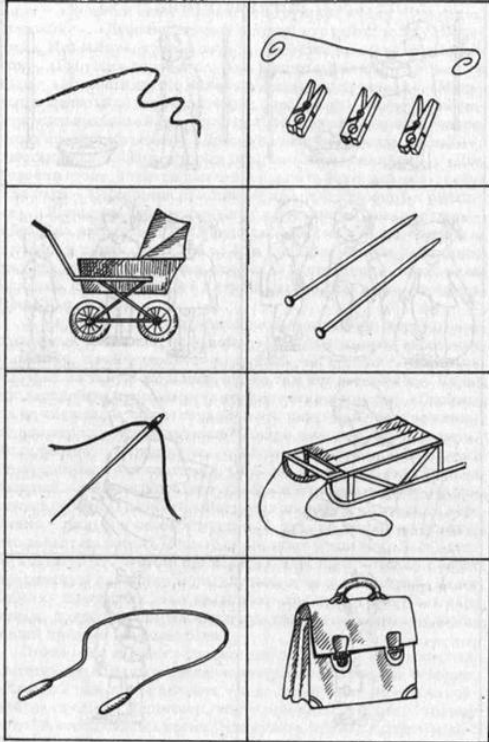
№	Цель	Название игры и ее содержание.	Часы
1.	Формировать представление об использовании предметов-орудий в деятельности, научить подражать действиям взрослого	<p align="center">Поймай рыбку</p> <p>Оборудование: бассейн (или пластмассовый таз), пластмассовые рыбки, сачок.</p> <p>Содержание игры. Педагог приглашает детей к бассейну и говорит, что там — рыбки, показывает и говорит, что рыбки плавают быстро, когда на них дуешь. Дети дуют на рыбок. Затем педагог предлагает им поймать рыбку, обращая внимание детей на сачок, показывает действие с ним: «Вот, рыбка поймалась!» Каждый ребенок ловит рыбку. При затруднении педагог помогает. Затем педагог обобщает: «Рыбку удобно ловить сачком». В конце игры дети спрячут рыбок в свои ладошки и выполняют действия по подражанию - «рыбка плывет».</p>	1
2.	Познакомить детей с различными способами действия с предметами. Основной способ, которым следует вооружить детей, - метод целенаправленных проб.	<p align="center">Построй забор</p> <p>Оборудование: домик, кирпичики с отверстиями (или кубики), палочки-колышки (пластмассовые); набор предметов: молоток, гаечный ключ, отвертка.</p> <p>Ход занятия. На столе стоит пластмассовый домик. Педагог просит ребенка построить забор вокруг этого домика. Рядом лежит набор пластмассовых кирпичиков (кубиков) с отверстиями. В отверстия нужно вставить пластмассовые палочки. Рукой палочки вставить трудно, нужно забить их в каждое отверстие с помощью игрушечного молотка. Молоток, гаечный ключ, отвертка лежат на столе. Ребенок должен выбрать нужное орудие, молоток, и использовать его для забивания палочек. Педагог предоставляет ребенку возможность пробовать, чем лучше забивать гвозди. Затем он просит ребенка</p>	1

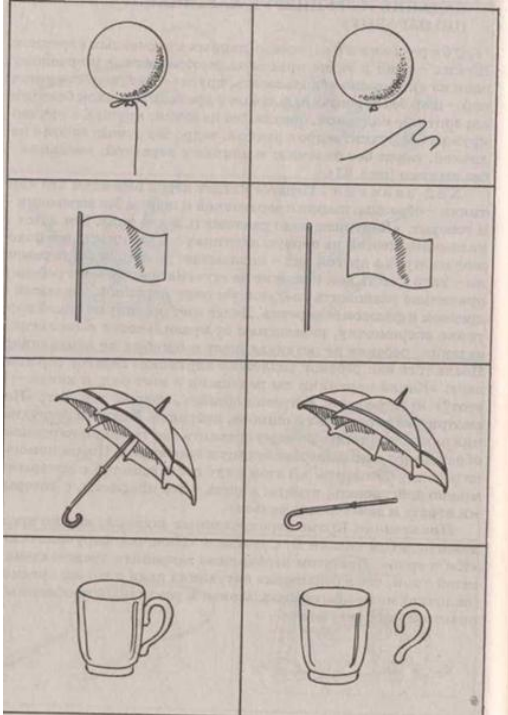
		объяснить, почему он выбрал молоток.	
3.	Формировать умение определения причинно-следственных зависимостей	<p>Построй домик для зайки</p> <p>Оборудование: грузовая машина, зайка, строительный набор, гаечный ключ (пластмассовый).</p> <p>Ход занятия. Педагог показывает ребенку зайку и предлагает построить ему домик. Строительный набор находится на другой стороне комнаты, поэтому его надо перевезти на грузовой машине. (Условие: одно колесо в машине не укреплено). Машину начинают везти, колесо отскакивает, и машина наклоняется на бок, не едет. Ребенок должен обнаружить, что колесо отскочило, а затем укрепить колесо гаечным ключом.</p> <p>В случае затруднения педагог помогает ребенку найти причину, почему наклонилась машина, и устранить поломку. Он обращает внимание ребенка на то, что укреплять гайки надо гаечным ключом. Затем игра разворачивается: ребенок перевозит кирпичики для постройки домика для зайки.</p>	1
4.	Формировать целостное восприятие ситуаций, изображенных на картинках у детей с умственной отсталостью с использованием связи между их практическим, жизненным опытом и наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты; формирование предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению; формирование понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов	<p>Рыбалка</p> <p>Оборудование: сюжетная картинка: мальчик, задумавшись, сидит около водоема, одна рука его тянется к воде, а другая держится за голову. Около него стоит ведро. Внизу изображены предметы: палочка, палочка с веревочкой, сачок, удочка, палочка с колечком, скакалка (рис. 22).</p> <p>Ход занятия. Ребенку предлагают рассмотреть картинку и ответить на вопросы: «Что делает мальчик? Что он хотел делать около реки? Расскажи мальчику, что ему надо взять, чтобы ловить рыбу». В случае затруднения, педагог обращает внимание ребенка на предметные картинки, а затем задает уточняющие и дополнительные вопросы: «Что мальчик хотел делать около реки? Зачем ему ведро? Что он забыл взять? Чем люди ловят рыбу? Расскажи</p>	1

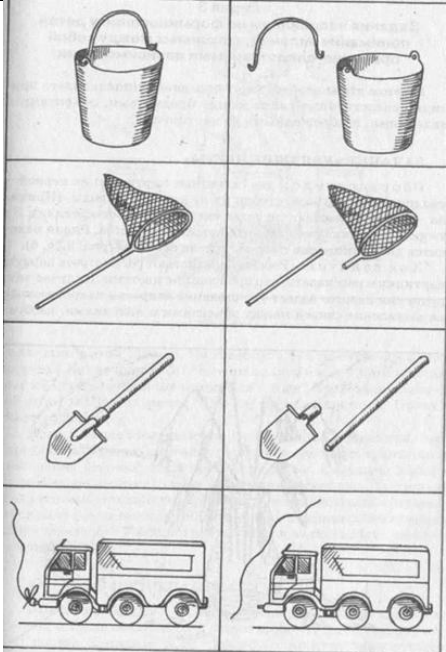
		<p>мальчику, что ему надо взять для рыбалки ».</p> 	
5.	<p>Формирование предпосылок для перехода от решения задач в наглядно-действенном плане к наглядно-образному мышлению; формирование понимания внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов</p>	<p>Чего не хватает</p> <p>Оборудование: восемь парных сюжетных картинок, на одних изображен персонаж, который выполняет какое-либо действие, а на других - этот же персонаж, но без предмета-орудия. Внизу сюжетной картинки - ряд предметных картинок, изображающих недостающие предметы. Предлагаются следующие сюжетные картинки: первая пара - «Мальчик везет за веревочку машинку, в ней находятся игрушки», «Мальчик смотрит на такую же машинку, но там нет веревочки»; вторая пара - «Девочка везет в коляске игрушки: куклу, Буратино, Незнайку», «Девочка держит в руках игрушки: куклу, Буратино, Незнайку»; третья пара - «Бабушка спицами вяжет носок», «Бабушка держит клубок, а спиц у нее нет»; четвертая пара - « Мальчик катает маленькую девочку на санках », « Мальчик и маленькая девочка стоят»; пятая пара - «Девочка вешает кукольное белье на веревку, прикрепляя прищепками, рядом стоит таз на табуретке», «Девочка стоит около таза с бельем»; шестая пара - «Три девочки прыгают через скакалки», «Две девочки стоят, а третья пытается прыгать без скакалки»; седьмая пара - «Женщина пришивает иголкой пуговицу к рубашке», «Женщина держит рубашку и пуговицу»; восьмая пара - «Девочка несет портфель в руках», «Девочка держит книги и тетради в</p>	1

		<p>руках» (рис. 29 а, б, в, г). Предметные картинки: веревка, длинная веревка для белья и прищепки, кукольная коляска, спицы, иголка с ниткой, санки, скакалки, портфель (рис. 30 а, б, в, г).</p> <p>Ход занятия. Педагог показывает ребенку первую пару сюжетных картинок: на одной - «Мальчик везет за веревочку машинку, в ней находятся игрушки», на другой - «Мальчик смотрит на такую же машинку, но там нет веревочки». Педагог дает ребенку рассмотреть эти картинки и говорит; «Посмотри внимательно, чем отличаются эти картинки. Чего не хватает одному из этих мальчиков? Найди нужный ему предмет». Если ребенок затрудняется ответить на вопрос, педагог учит его сравнивать эти картинки. Он берет палочку и, указывая на каждый персонаж и предмет, изображенные на картинках, помогает ребенку сравнить: «Вот, видишь, здесь - на первой картинке - мальчик везет игрушки. А тут, на второй картинке, что делает мальчик? Почему он не везет машинку? Чего здесь не хватает? Что забыли привязать к машинке?» Педагог берет предметную картинку и подкладывает ее к сюжетной. Далее ребенку по очереди дают сравнивать все пары сюжетных картинок, предоставляя возможность самому находить недостающий предмет и называть его.</p> <p>После того как дети рассмотрят по очереди все сюжетные картинки и найдут недостающие предметы, педагог говорит: «Каждый раз, когда человек что-то делает, ему нужен какой-нибудь предмет. Например, чтобы пришить пуговицу, что ему надо? А чтобы связать носки? Что нужно, чтобы принести воды? А в чем удобно катать игрушки? Что нужно, чтобы покататься по снегу, по льду? Что нужно ученику, чтобы удобно носить учебники? » и т. д.</p>	
--	--	--	--



			
6.	<p>Формировать понимание внутренней логики действий в сюжете, в котором предполагается динамическое изменение объектов; научить ребенка устанавливать связь между предметами, изображенными на картинке, определять необходимость использования отсутствующего предмета, с помощью которого можно преобразовать ситуацию соответственно условиям задачи.</p>	<p>Группирование картинок по образцу</p> <p>Оборудование: восемь парных предметных картинок. На них – одни и те же предметы, изображенные по-разному: одни из них можно использовать, другие – нет (шар с верёвочкой, шар без веревочки; флажок с древком, флажок без древка; зонтик с палочкой, зонтик без палочки; кружка с ручкой, кружка без ручки; ведро с ручкой, ведро без ручки; сачок с палочкой, сачок без палочки; машинка с веревкой, машинка – без веревки)</p> <p>Ход занятия. Педагог кладет перед ребенком две картинки - образцы: шарик с веревочкой и шарик без веревочки - и говорит: «Картинки надо разложить в два ряда. Вот здесь - указывает жестом на первую картинку - надо класть все похожие на эту, а в другой ряд - показывает на шарик без верёвочки - надо класть все, похожие на эту». Затем помогает ребенку правильно разложить следующую пару картинок - флажок с древком и флажок без древка. Далее дает ребенку по одной картинке попеременно, независимо от правильности выполнения задания,</p>	1

		<p>ребенка не останавливает и ошибки не исправляет. После того как ребенок разложил картинки, педагог спрашивает: «Какие картинки ты разложил в этот ряд, а какие - в этот?» Если ребенок допустил ошибку, педагог говорит: «Посмотри внимательно, ты ошибся, исправь». В случае затруднения педагог помогает ребенку сравнить две-три пары картинок, обращая его внимание на разницу в картинках. Потом помогает ребенку обобщить: «В этом ряду все предметы, с которыми можно действовать, играть, а здесь - все предметы, с которыми играть и действовать нельзя».</p> <p>Примечание. Кроме перечисленных заданий, можно предложить детям сказки В. Сутеева - «Палочка-выручалочка», «Еж и гриб». При этом необходимо закрепить представления детей о том, что в различных ситуациях один и тот же предмет (палочка) может быть использован в различных проблемных практических ситуациях.</p> 	
--	--	--	--

			
7.	Формирование соотношения между словом и образом	<p style="text-align: center;">Отгадай</p> <p>Оборудование: игрушки: мяч, матрешка, елочка, ежик, зайчик, мышка.</p> <p>Ход занятия. Педагог показывает детям красивую коробку и говорит: «Давайте рассмотрим, что там лежит». Педагог рассматривает с детьми все игрушки и просит их запомнить. Затем он закрывает игрушки салфеткой и говорит: «Сейчас я расскажу про какую-то одну игрушку, а вы отгадаете, о какой игрушке я говорю». Педагог рассказывает стихотворение: «Круглый, резиновый, катится, его бьют, а он не плачет, только выше, выше скачет». В случае затруднения он открывает салфетку и повторяет описание игрушки при непосредственном восприятии ее детьми. После того как ребенок выберет игрушку по описанию, его просят рассказать о ней: «Расскажи об этой игрушке. Какая она?»</p> <p>Занятие продолжается, педагог рассказывает о других игрушках: «Деревянная, одета в платочек и сарафан, у нее есть подружки, они похожи друг на дружку, а всего одна игрушка. Растет в лесу зеленая, колючая, на Новый год, на праздник, к нам в комнату придет. Колючий, на</p>	1

		<p>спине много иголок, живет в лесу, любит грибы и яблоки. Летом серый, зимой белый, никого не обижает, а сам всех боится, живет в лесу, любит морковку. Серенькая, маленькая, с ушками и длинным хвостом, живет в норке и боится кошки».</p> <p>Ребенок отгадывает игрушку, обосновывает свой выбор. В случае затруднения педагог повторяет описание игрушки и задает ребенку вопросы: «Какие слова ты услышал и догадался, что это зайчик? Какой зайчик?» и т.д.</p>	
8.	<p>Формирование умений выполнять классификацию; учить детей выделять существенное и второстепенное, объединять предметы по различным основаниям, в одну группу на основе общих признаков</p>	<p>Разложи игрушки</p> <p>Оборудование: набор игрушек разных по величине (по три): матрешки, колокольчики, вазочки, домики, елочки, зайчики, ежики, машинки; три одинаковые коробочки.</p> <p>Ход занятия. Педагог показывает детям игрушки и говорит: «Эти игрушки надо разложить в три коробочки. В каждой коробочке должны быть игрушки, похожие чем-то между собой. Подумайте, какие игрушки вы положите в одну коробочку, какие - в другую, а какие - в третью». Если ребенок раскладывает игрушки в произвольном порядке, педагог оказывает ему помощь: «Какие игрушки похожи между собой, выбери их (например матрешки). Чем эти матрешки между собой различаются? Разложи их по коробочкам». Затем педагог дает ребенку колокольчики и просит раздать их матрешкам: «Подумай, какой колокольчик ты дашь самой большой матрешке». Далее ребенок раскладывает игрушки сам и обобщает принцип группировки. Педагог просит: «Расскажи, какие игрушки ты положил в первую коробку, какие - во вторую, а какие - в третью». В случае затруднения сам обобщает: «В одной коробке - самые маленькие игрушки; в другой - побольше, а в третьей - самые большие».</p>	1

9.	<p>Формирование умений выполнять классификацию; учить детей выделять существенное и второстепенное, объединять предметы по различным основаниям, в одну группу на основе общих признаков; исключать лишний предмет</p>	<p>Исключи лишний предмет</p> <p>Ход занятия. Педагог говорит детям: «Я буду называть четыре слова, одно слово сюда не подходит. Вы должны слушать внимательно и назвать «лишнее» слово». Например: матрешка, неваляшка, чашка, кукла; стол, диван, цветок, стул; ромашка, заяц, одуванчик, василек; лошадь, автобус, трамвай, троллейбус; волк, ворона, собака, лиса; воробей, ворона, голубь, цыпленок; яблоко, елка, морковь, огурец. После каждого выделенного «лишнего» слова педагог просит ребенка объяснить, почему это слово не подходит в данную группу слов, т.е. объяснить принцип группировки.</p>	1
10.	<p>Формирование умений выполнять систематизацию; учить детей сравнивать предметы, видеть в предметах разные их свойства, располагать предметы в определенном порядке, выделив при этом существенный признак.</p>	<p>Поставь по росту</p> <p>Ход занятия. Педагог рассказывает: «У девочки Ани был день рождения. Ей подарили матрешку. Аня ее раскрыла и увидела, что там целых пять матрешек. Она захотела их поставить по росту, но перепутала. Расскажи Ане, как ей расставить матрешек по росту». В случае затруднения педагог начинает говорить: «Надо вначале на первое место поставить самую большую матрешку, а потом какую?» Ребенок продолжает: «На второе место - немного поменьше матрешку, а на третье место, посередине, поставить среднюю. На четвертое место - еще меньшую, а на пятое, последнее, - самую маленькую». После того, как ребенок расскажет сам, ему предлагают рассказать Ане, как можно расставить матрешек по-другому: от маленькой до самой большой («Какую матрешку надо поставить на первое место? А на второе место какую?» и т. д.). В случае затруднения ребенку надо дать пятиместную матрешку, предложить расставить матрешек по росту, а потом помочь рассказать, какая матрешка на каком месте стоит.</p>	1

Конспект индивидуального занятия №1.

Занятие проводилось в группе детского сада, продолжительность - 25 минут.

Тема «Лодочка»

Цель: формировать представление об использовании предметов-орудий в деятельности, научить подражать действиям взрослого.

Задачи:

- Продолжать учить детей изготавливать предметы из бумаги (без использования клея), воссоздавая целостный образ - лодочка.
- Учить детей из бумаги квадратной формы складывать лодочку по образцу, передавая основные свойства и отношения предметов в различных видах конструктивной деятельности.
- Развивать мелкую моторику пальчиков и рук, зрительно - двигательную координацию, внимание, память, усидчивость, доводить начатое дело до конца.
- Закрепить у детей умения согласовывать прилагательные с существительным в роде, числе и падеже.
- Воспитывать у детей оценочное отношение к своим работам и работам сверстников.

Оборудование: лодочка - образец, картина с изображением различных лодок, квадратной формы листок бумаги (по количеству детей), игрушка - лодочка, бассейн (или пластмассовый таз), пластмассовые рыбки, сачок.

Ход занятия:

1. Загадка: По воде она плывёт

На хвосте мотор ревет.

В ней увидишь рыбака, ловит ловко судака (лодка - игрушка)

2. Беседа: - где плавает лодка?

- а на чём можно ещё плавать? Рассказ педагога о водном транспорте, (о видах - пограничные корабли, рыболовные.)

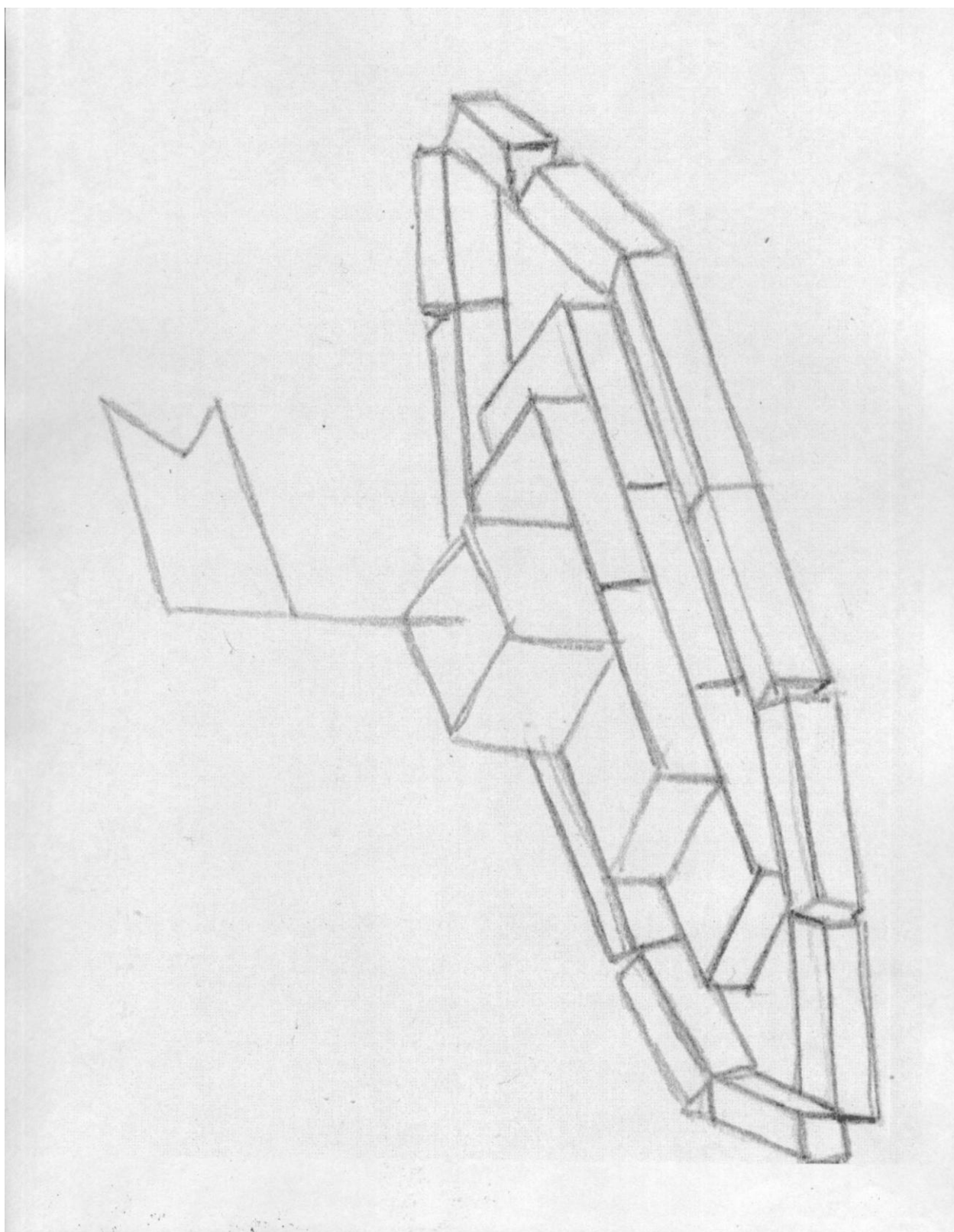
4. Сообщение темы занятия. Рассматривание лодочки - образца.
Анализ образца.

5. Работа по образцу

3. Игра «Поймай рыбку». Я приглашаю ребенка к бассейну и говорю, что там — рыбки, показываю и говорю, что рыбки плавают быстро, когда на них дуешь. Ребенку необходимо подуть на рыбок. Затем я предлагаю поймать рыбку, обращая внимание ребенка на сачок, показываю действие с ним: «Вот, рыбка поймалась!» Затем я обобщаю, что рыбку удобно ловить сачком.

4. Игра с пальчиками. В завершении игры ребенок прячет рыбку в свои ладошки и выполняет действия по подражанию - «рыбка плывет».

5. Итог занятия: - что делали на занятии?



Консультация для родителей на тему: «Игра, как средство развития познавательной деятельности дошкольников с умственной отсталостью»

Помощь ребенку в умственном, физическом, речевом, нравственном и эстетическом развитии — это огромный повседневный труд родителей и окружающих ребенка лиц. В этом нелегком труде ведущая роль принадлежит организации игр.

Игру с детьми, отстающими в развитии, родителям и взрослым, воспитывающим их, следует рассматривать не как забаву, а как терапевтическую процедуру, которую надо проводить регулярно и целенаправленно. Выбор игры и ее проведение должны осуществляться с учетом возраста ребенка, его умственных и физических возможностей. Одних детей приходится учить правильно использовать игрушки, с другими можно начать с довольно сложных игровых действий, включающих развитие зрительного и слухового внимания, памяти. Однако с каким бы ребенком не проводилась игра: малышом или старшим дошкольником, очень отстающим в развитии или не очень, — непременным условием игры должно быть создание у ребенка радостного чувства, которое поддерживается взрослым, ставшим равным и активным ее участником. Обучение игре можно проводить как в неожиданно создавшейся для этого ситуации, так и в специально отведенное время.

О потребности детей в игре и игрушках знают все взрослые, но не все умеют подобрать нужную игрушку.

Какую выбрать игрушку? Выбирая игрушки, родители прежде всего должны учитывать возраст, умственные и двигательные возможности ребенка.

Не следует очень маленьким детям, тем более ребенку, отстающему в развитии, предлагать слишком сложную игрушку.

Выбирая игрушку, помните, что игровая деятельность ребенка должна сочетать в себе физическую активность (например, приобретение двигательных навыков пальцев рук при надевании колец на остов пирамиды) с умственной (подбор колец в определенном порядке).

Как учить играть и какую игру выбрать? Для начала разделите все игрушки вашего ребенка на те, которыми он будет пользоваться по своему желанию, и те, которые будут использованы вами в дидактических, т. е. обучающих, целях и не будут попадать в поле зрения малыша до тех пор, пока вы их ему не предложите, что и явится для него приятным сюрпризом. Если ребенок совсем не умеет играть, необходимо начать с обучения его простейшим действиям с игрушкой, привлекающей внимание. Взрослый предлагает, например, вместе покатасть в коляске куклу или мишку, вместе с ребенком кормит или поит куклу, мишку или зайчика, укладывает спать, накрывает одеялом и т. п. В момент совершающихся действий с игрушками взрослый неторопливо проговаривает простыми словами и фразами все то, что видит ребенок. По несколько раз называет хорошо знакомые ребенку игрушки и то, что с ними происходит. Совершая совместные игровые действия, взрослый обращает внимание ребенка на последовательность производимых действий, например: «Сначала куклу (называет имя куклы) мы искупаем, а потом вытрем. Вытри ее полотенцем. Вот так, хорошо. А теперь положим куклу спать» и т. д. Создавая игровые ситуации и обучая детей осмысленным действиям с игрушками и предметами, взрослый должен вызвать у ребенка радостное отношение и интерес к игрушке. Этого можно достичь только в том случае, если родитель искренен в своем положительном эмоциональном настрое к детской игре. Малейшая неискренность взрослого будет тотчас же воспринята ребенком и вызовет у него негативную реакцию.

От игры к занятиям.

Постепенно в игры с ребенком необходимо включать целенаправленные и регулярные упражнения для развития слухового и зрительного внимания. Для этого надо развивать умение внимательно воспринимать, сличать и сортировать предметы по основным признакам: цвету, форме, величине и целостности. Важно также начать формирование умения терпеливо выполнять постройки по образцу, развивать подражание и запоминание. Такие игры-занятия следует проводить регулярно, желательно ежедневно и лучше 2 раза в день. Их продолжительность может быть самой разнообразной: от 2-3 мин в первые дни занятий до 20-30 мин с детьми более старшего возраста, которые сумели приобрести необходимую «умственную работоспособность». Чем продолжительнее урок, тем больше разнообразных упражнений надо в него включать. Задания располагайте по степени трудности их выполнения детьми.

Полезно проводить занятия по обучению детей сортировке предметов по основным их признакам: цвету, форме, величине. Сличать и сортировать можно кубики, матрешки, шарики, нарезанные из картона фигурки и другие игрушки или предметы обихода (пуговицы, катушки, ложки или небольшие технические детали разной конфигурации: болты, шайбочки, гайки).

Проводя занятия по сличению признаков предметов, соблюдайте следующие условия:

1. Учите ребенка фиксировать взгляд на предмете, который он берет или хочет взять, для чего неоднократно напоминайте: «Посмотри внимательно».
2. Не добивайтесь от детей запоминания названия цвета, формы или величины предмета (красный, синий, маленький, большой), а сосредотачивайте внимание на одинаковости, схожести предметов. Например: «Посмотри и найди такой же, похожий». Сначала ребенок должен уловить сходство цвета, затем формы, потом величины.

3. Обучая детей сличению предметов по цвету, форме и величине, не торопитесь вводить разнообразие форм, цвета, величин. Количество сортируемых предметов должно возрастать постепенно. Сначала надо научить отличать предметы одного цвета от предметов другого цвета, затем научите ребенка сличать и сортировать предметы по форме, и лишь в последнюю очередь по величине.

4. Учите детей возводить по образцу постройки из кубиков, палочек или деталей, при этом образец должен находиться у ребенка перед глазами.

5. Регулярно проводите занятия по обучению детей составлению целых предметов из их частей. Если нет возможности произвести «починку» или «сборку» игрушек, можно заменить их картинками с изображением животных или знакомых предметов. Наклеенную на картон картинку сначала разрезать на две равные половины по горизонтали или вертикали. Если ребенок после показа легко составляет из двух частей целое изображение, то попробуйте предложить ему сложить разрезанную картинку из трех, а затем четырех частей.

6. Учите ребенка классифицировать предметы по их назначению. Разложив перед малышом предметные картинки, попросите показать сначала то, на чем ездят: «покажи машину», затем попросите отобрать все то, что надевают на себя, или то, из чего едят, и др. Рекомендуемые группировки предметов: 1) одежда; 2) мебель; 3) посуда; 4) транспорт; 5) игрушки; 6) обувь.

7. Если дети свободно сличают и сортируют предметы по цвету, форме, величине, умеют складывать разрезные (новые) картинки из трех и более частей, умеют группировать предметы по назначению и виду (мебель, одежда, животные и др.), научите их выстраивать предметы по росту.

Фотографии детей



